



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

---

# **Historia de la formación de docentes profesionales en Colombia 1953 -1974**

**Luz Yehimy Chaves Contreras**

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Historia

Bogotá, Colombia

2015



# **Historia de la formación de docentes profesionales en Colombia 1953 - 1974**

**Luz Yehimy Chaves Contreras**

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de:

**Magister en Historia**

Director (a):

Ph.D. Darío Campos Rodríguez

Línea de Investigación:

Historia de la educación

Grupo de Investigación en Enseñanza de la Historia

Universidad Nacional de Colombia

Facultad Ciencias Humanas, Departamento de Historia

Bogotá, Colombia

2015



*A mi madre Ana Teresa Contreras Torres, por su amor y sacrificio. Ella, como muchas mujeres en Colombia, se le negó derecho a la educación sólo por ser mujer.*



## **Agradecimientos**

Estoy agradecida con la Vida y con Dios por rodearme de tantas personas buenas.

Agradezco especialmente al Dr. Darío Campos Rodríguez, por su paciencia, por cada una de sus correcciones y sugerencias, pero sobre todo, estoy infinitamente agradecida porque en los momentos más difíciles de la investigación él siempre me animó a continuar y no decaer.

Gracias mis amigos y hermanos del alma Laura, Paola y Joseph, quienes estuvieron a mi lado desde el inicio, apoyando esta parte de mi proyecto de vida, junto a Margarita, Patricia y Jenny, gracias por estar siempre ahí presentes. A mis compañeros y amigos más cercanos del pregrado en ciencias sociales de la Universidad Distrital, del colegio IED José María Córdoba, del colegio IED Liceo Femenino y de la Maestría en Historia, gracias por sus buenos deseos para continuar y terminar con este proceso. El posgrado me permitió conocer excelentes seres humanos como Karen, Cristina, Alejandro, Miguel, Rubiela, Carolina, a ellos mi gratitud y mis mejores deseos para con sus vidas.

En esta última etapa de la investigación tres ángeles se cruzaron en mi camino: Sayra, Anabel y Miguel C, ellos estuvieron día a día pendientes de cada avance, no tengo palabras para agradecer su incondicional ayuda y sobre todo su compañía.

Con todo amor agradezco a los míos: Oswaldo, Esperanza, Daniel, Sebastián, Hermis, María Oliva y Luis Enrique. A la Familia Martínez Patiño. Gracias a mi madre Ana Teresa a quien dedico este trabajo. A mis hermanos Jhon y Audy, gracias por respetar mis criterios y mi manera de ver y leer el mundo, los amo profundamente. A mi padre José Humberto, gracias por acompañar cada uno de mis pasos, su presencia en mi vida nunca murió.

Finalmente agradezco cada profundo suspiro que acompañó el desarrollo de esta etapa de mi vida y me recordó en su momento lo hermoso de estar vivos.

## **Resumen**

Esta investigación aborda el proceso histórico de la formación de docentes profesionales en Colombia desde 1953 hasta 1974, con especial atención en el desarrollo de la Universidad Pedagógica Nacional. Los aspectos que analiza este trabajo son la política educativa, el desarrollo institucional de la UPN y la formación de estudiantes para licenciandos al interior de la UPN.

**Palabras clave:** Historia de la educación, formación docente, Universidad Pedagógica Nacional.



## **Abstract**

This research addresses the historical process of the formation of professional teachers in Colombia from 1953-1974, focusing on the development of the Universidad Pedagógica Nacional - UPN. The aspects analyzed by this work are education policy, institutional development of the UPN and training students to licenciandos into the UPN

**Keywords:** History of education, teacher training, Universidad Pedagógica Nacional

# Contenido

<b>Resumen.....</b>	<b>Pág. V</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>1</b>
 <b>1. Capítulo 1. La Política Educativa en Colombia de 1953 a 1974.....</b>	 <b>25</b>
1.1 Política Educativa y sistema educativo colombiano.....	25
1.1.1 Política educativa de escolaridad diferente en el campo y la ciudad.....	28
1.1.2 Problemas de la política educativa en la formación docente.....	32
1.1.3 Política de asignación docente.....	34
1.1.4 Política de financiación del sistema educativo.....	38
1.1.5 La Exclusión social como consecuencia de la política educativa.....	41
1.2 El Primer Plan Quinquenal de Educación: estado del sistema educativo a principios de la segunda mitad del siglo XX.....	43
1.3 Protestas estudiantiles de 1971 por la ineficacia de las políticas educativas del Estado.....	50
 <b>2. Capítulo 2. Surgimiento, desarrollo y permanencia de la Universidad Pedagógica como institución formadora de docentes 1953 – 1974.....</b>	 <b>59</b>
2.1 De la Escuela Normal Superior a Universidad Pedagógica Nacional.....	60
2.2 La Escuela Normal Universitaria Femenina.....	62
2.3 La Universidad Pedagógica Nacional.....	66
2.4 La UPN y la política internacional de apoyo a la educación.....	71
2.5 La UPN y el problema de la formación docente .....	74
2.6 La apertura Local de la UPN los Institutos de Enseñanza Media Diversificada INEM	77

2.7	Exclusión política de la UPN.....	80
2.8	Practicas conservadoras educativas e institucionales de la UPN.....	89
<b>3.</b>	<b>Capítulo 3. Formación de docentes en la Universidad Pedagógica Nacional, 1953 – 1974.....</b>	<b>92</b>
3.1	Objetivos y funciones de la Universidad.....	93
3.1.1	Admisiones.....	96
3.2	Planes de estudios .....	98
3.2.1	Planes de estudio de la Universidad Pedagógica Femenina.....	103
3.2.2	La Universidad Pedagógica Nacional y la Reforma de 1968.....	111
3.2.3	Planes de estudio normalistas .....	119
3.3	Teoría y Práctica.....	122
3.3. 1	Prácticas Universitarias.....	122
3.4	Capacitación, perfeccionamiento y posgrados.....	125
3.5	Investigaciones.....	128
3.5.1	Instituto de Investigaciones Pedagógicas.....	129
3.5. 2	Investigaciones Publicadas .....	130
<b>4.</b>	<b>Conclusiones.....</b>	<b>139</b>
	<b>Bibliografía.....</b>	<b>146</b>

## Introducción

En Colombia a lo largo del siglo XX, la formación de docentes profesionales atravesó diferentes fases. Particularmente, en la década del sesenta surgieron las Facultades de Educación en las universidades regionales y privadas a causa del ejemplo pionero de institucionalización permanente y sólida que vivieron las Universidades Pedagógicas en Tunja y Bogotá. De esta manera, la formación de los educadores que era exclusiva de las Escuelas Normales comenzó a desarrollarse en la *Universidad* bajo otras condiciones; por ejemplo, para titularse como licenciado y ejercer, (en la mayoría de los casos en la educación secundaria), pasó a ser indispensable el título de bachiller o normalista y luego dedicarse a cuatro años de estudio y práctica. Así, se configuró un perfil especializado que consagró las características de la profesionalización docente reglamentada y también sujeta al control estatal.

Al tiempo, la cobertura en educación básica y secundaria a nivel nacional se amplió, lo implicó una demanda de más docentes; el Estado se constituyó como el principal empleador de maestros, cuyo trabajo se desarrolló en estrecha relación de dependencia, pues fue el Estado quien decidió el salario o grado de asignación en el *escalafón* nacional. Es así como el problema de la profesionalización del profesor debe ser analizado a la luz del contexto histórico en el cual se desarrolló teniendo en consideración las diversas contradicciones que la han acompañado, aun hasta el presente.

De esta manera los cambios sufridos en la vida administrativa, política y académica, que afectaron la formación de docentes profesionales en Colombia, correspondieron con políticas modernizadoras, de exclusión social y sobre todo política, pero también por la movilización social y especialmente estudiantil que se desarrolló en la segunda mitad del siglo XX. Estos fenómenos económicos, sociales y políticos tuvieron repercusión en el

desarrollo de la Universidad Pedagógica Nacional y en la formación docente que esta ha proporcionado.

### Formulación del problema

La presente investigación histórica está orientada hacia la comprensión del proceso de formación de docentes profesionales en Colombia y su relación ineludible con las políticas estatales, así como las características y cambios de los currículos para las licenciaturas. El análisis se enmarca en un periodo de cambios sociales de gran trascendencia, la segunda mitad del siglo XX, y en el cual, simultáneamente, se crean Facultades de Educación y Universidades Pedagógicas en el país. De esta forma, la consolidación de la Universidad Pedagógica Nacional (1953-1974) corresponde a un momento en el cual la población colombiana crecía y demandaba educación para niños, jóvenes y adultos. Por tanto, se requería capacitar y, sobre todo, profesionalizar a los docentes encargados de liderar dicha labor. En este panorama cabe preguntarnos: ¿por qué y cómo surgen las Universidades Pedagógicas en la segunda mitad del siglo XX en Colombia? A partir de esta pregunta central que guía la investigación, se desprenden tres preguntas secundarias que la estructuran: ¿cómo fue la política educativa en Colombia en lo que respecta al proceso de formación docente entre 1953 y 1974?, ¿cómo fueron los procesos en los que surgió, desarrolló y permaneció la UPN? y, ¿cómo fueron los procesos de formación de los estudiantes de la UPN durante el periodo 1953 a 1954?

### Justificación

Existen prolíficos y extensos trabajos sobre la política educativa en la consolidación del Estado en Colombia pero la mayoría analizan el tema en un contexto contemporáneo caracterizado por la apertura económica y la globalización. Al contrario, son escasos los estudios que abordan en perspectiva histórica el tema de la educación durante el siglo XX colombiano, más aun, que se aproximen a la profesionalización de los licenciados colombianos. Por tanto, esta investigación se ubica en tal perspectiva evidenciando el proceso de configuración del perfil docente prestando especial atención a la importancia de

la universidad pedagógica y tomando en cuenta las diferentes vertientes de la política estatal, el currículo académico y el contexto político y económico.

El ejercicio investigativo que aquí se propone no pierde de vista el carácter del sistema educativo ni las condiciones del contexto histórico que hicieron posible el surgimiento de la UPN pero tampoco se aparta de sus conexiones internas que dieron sentido a la vida universitaria. Constituye una mirada rigurosa que brinda elementos de análisis a la historiografía colombiana pues revisita el lugar de la historia de la educación dentro de la historia nacional. Por ello, pretende ser un aporte en el campo de los estudios historiográficos a partir de la lectura de documentación primaria novedosa y de la reflexión sobre distintas maneras de abordar la profesionalización docente a la luz de las políticas públicas y otros mecanismos de tipo institucional y social, en aras de pensar sobre la construcción inacabada de buena parte del sistema educativo colombiano. De la misma manera, y aunque parece obvio, no deja de ser inquietante la relación entre el sistema educativo y la implantación y legitimidad de un contexto político o económico en particular.

En Colombia hay una ausencia de estudios que expliquen el lugar del docente dentro del sistema educativo, los desafíos que han tenido que sortear y los aportes que como grupo social han dado al desarrollo de la educación. Existe en el ámbito de la historia de la educación un conjunto de análisis considerables, especialmente sobre el siglo XIX. Se suman estudios en los cuales se describen con cierta rigurosidad tanto la apuesta pedagógica como las problemáticas de diferentes propuestas educativas que se han planteado en el territorio nacional pero no se hallan suficientes trabajos que den un riguroso panorama acerca de la creación las instituciones de educación superior. Menos todavía se le ha dado un lugar trascendente a las instituciones nacidas con el propósito fundamental de formar docentes calificados, y algunos de los que se han acercado en esa perspectiva, han caído en el reforzamiento de las versiones “oficiales” o en la exaltación apologética de la Universidad Pedagógica Nacional, en particular.

Prestar atención al problema de la formación de maestros cobra vigencia en un país en el que el acceso a un derecho primordial como a la educación es desigual y excluyente; más aún, cuando se plantean estrategias adecuadas y exitosas para reformar los sistemas educativos y las acreditaciones a las Facultades de Educación, con el ánimo de mejorar su calidad y adecuarlas a las exigencias que plantean las problemáticas educativas de hoy.

#### Contextualización

El sistema educativo colombiano es el conjunto de instituciones públicas o privadas que adelantan actividades educativas, o que apoyan a estas instituciones. Una primera entidad que se puede señalar es la Iglesia católica, quien a través de diferentes acuerdos llevados a cabo entre el Estado colombiano y el Vaticano, tuvo bajo su responsabilidad directa y dominio varios centros educativos, desde las escuelas y colegios hasta universidades. Como producto del Concordato, materializado con la Ley Orgánica de Instrucción Pública (Ley 39 de 1903) se estableció: “la instrucción pública en Colombia será organizada y dirigida en concordancia con la religión católica”<sup>1</sup> De esta manera el poder de la Iglesia en la educación fue mucho más allá de administrar centros educativos, su moral y cultura permeó a la sociedad colombiana.

Otro de los principales actores del sistema educativo colombiano ha sido el Ministerio de Educación Nacional, (1927), porque de este han dependido la mayoría de instituciones educativas en el país, lo que no quiere decir que sea el único actor.

Por otra parte, en la actualidad, se ha empezado a reconocer el papel que han jugado otros actores, “provenientes de diferentes sectores de la sociedad civil”<sup>2</sup>, en el desarrollo de la educación en Colombia.

---

<sup>1</sup> Quiceno, Humberto, *Pedagogía Católica y Escuela Activa en Colombia 1900-1953*, (Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia, 1988) 24.

<sup>2</sup> Ver: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/viewFile/2358/2216>  
[http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/17\\_07pole.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/17_07pole.pdf)

En el presente estudio hemos abordado el análisis de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) que depende directamente del Estado colombiano y del Ministerio de Educación Nacional. La UPN al ser una institución estatal está determinada, principalmente, por la política educativa nacional, que adelanta primordialmente el Ministerio de Educación Nacional y que afecta al sistema educativo completo. Para entender la política educativa nacional, seguimos una tesis compartida por González, Sáenz y García Quiceno<sup>3</sup> según la cual la política educativa en Colombia no es racional en términos pedagógicos o educativos, antes bien responde a determinantes de tipo político como: el partidismo y la intolerancia política; las ideas e intereses económicos de algunos grupos (en pocas ocasiones con intereses legítimos de desarrollo económico); el clientelismo, al que se ve expuesto el magisterio, el gremio con más votos en el país<sup>4</sup>; la improvisación; y especialmente una tendencia a la exclusión social, en particular del campesinado colombiano, tendencia presente en todas las administraciones de la segunda mitad del siglo XX, y que se manifiesta en los planes y la legislación educativa.

La discriminación social que se promueve, por acción u omisión, a través del sistema educativo es el factor más importante de la política educativa adelantada por el Ministerio de Educación Nacional, y afectó directamente al desempeño de la Universidad Pedagógica Nacional. En el periodo histórico bautizado por la historiografía nacional como Frente Nacional, la discriminación o exclusión fomentada por el Ministerio hizo parte de una concepción política más amplia de exclusión<sup>5</sup> aunque debemos reconocer que la exclusión, desborda al Frente Nacional, sin embargo este la siguió implementando, como lo reconoce

---

<sup>3</sup> Sáenz Obregón Javier, Saldarriaga Oscar, Ospina Armando, *Mirar la infancia: pedagogía moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, (Medellín: Universidad de Antioquia, 1997). González G Fernán., *Educación y Estado en la historia de Colombia*, (Bogotá: Cinep, 1978). García Q Wilson, *La educación colombiana: 1950-2000/ medio siglo de imposiciones*, (Armenia: ARS, 2000).

<sup>4</sup> Entre muchos ejemplos analizados por Fernán González, está el decreto 30 de enero de 1948, de reforma al escalafón de maestros de secundaria, el que pretendería [...] “improvisar un magisterio ignorante capaz para futuras campañas proselitistas [sic]: con todo el rodeo de maquiavélica intención de multiplicar el profesorado ad-hoc, que egresara de las sacristías y desde luego fueran elementos “suyos” para erigir la escuela “confesional” que va en marcha”. González 108.

<sup>5</sup> Ayala, César Augusto, *Exclusión, discriminación, y abuso del poder en El Tiempo del Frente Nacional: una aproximación desde el análisis crítico del discurso (ACD)*. (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2008) 23.



el ministro Galán<sup>6</sup>, en el último gobierno del Frente, y fue la causa principal de la crisis del sistema educativo que se desató al final del Régimen.

El conjunto de las políticas ubicadas en estas categorías, partidismo, intolerancia política, clientelismo, pero sobre todo la exclusión o discriminación del campesinado, estructuran al sistema educativo colombiano, a sus instituciones, entre ellas a la UPN, y son responsables de las crisis recurrentes del sistema, crisis que encontramos al inicio y al final del periodo del Frente Nacional. Sin embargo, el desarrollo de todos los elementos que componen el sistema educativo no puede ser explicado en forma exclusiva como resultado de la política educativa colombiana. A pesar del desorden y la irracionalidad en términos educativos y pedagógicos, de la legislación y de las actividades del Ministerio, a lo largo del siglo XX hay un desarrollo autónomo de las ideas y prácticas pedagógicas, como la Escuela Nueva y la Pedagogía Activa, seguidas por aparición en el escenario educativo de las Ciencias de la Educación en Colombia.

Las ideas de la Escuela Nueva y la Pedagogía Activa llegaron al país finalizando el siglo XIX, Según Sáenz Obregón, la pedagogía pestalozziana *objetiva o intuitiva* fue introducida al país a través de la primera Misión Pedagógica Alemana (1872). “La Regeneración y el desmonte de la Instrucción Liberal terminó con el proyecto de educación laica, gratuita y obligatoria pero el método de enseñanza quedó incorporado al sistema de educación pública<sup>7</sup>, evidenciado por ejemplo en el Reglamento de Escuelas Primarias denominado Plan Zerda, en dónde según Sáenz “fue el pestalozzi perfeccionado”<sup>8</sup> Más adelante, los planteamientos de la Escuela Nueva y la Pedagogía Activa tomaron fuerza a principios del S. XX. Uno de los principales exponentes de este movimiento pedagógico en Colombia fue Agustín Nieto Caballero, fundador del Gimnasio Moderno en 1914.

---

<sup>6</sup> Ministerio de Educación Nacional, *Memorias del Ministro de Educación, 1970* 23

<sup>7</sup> Sáenz 13

<sup>8</sup> Sáenz 16

Luego los gobiernos liberales de la década del treinta, intentaron apropiarse el enfoque pedagógico de la Escuela Nueva para la educación pública, como la alternativa de la República Liberal a la pedagogía propia de la Iglesia católica. La Escuela Nueva planteó la educación como el ejercicio de la inteligencia, o de la capacidad de elaborar el conocimiento del mundo por parte de cada individuo, lo que sería la realización del programa de la Ilustración formulado por Kant en su famosa misiva<sup>9</sup>.

La Escuela Nueva y la Pedagogía Activa como enfoque pedagógico se incorporó primero por los gobiernos departamentales y posteriormente por el gobierno central<sup>10</sup>, siguiendo un modelo de “movimiento de nacionalización de las transformaciones pedagógicas”<sup>11</sup>, que fue el correlato de la ampliación del control del Estado central sobre la formación del magisterio.

La Escuela Nueva fue un desarrollo de la crítica que hizo la filosofía de la ilustración a la escolástica y sus métodos de enseñanza dogmáticos. Como fuentes directas de las principales ideas de la Escuela Nueva, podemos señalar a Montaigne, Rousseau y Locke. La Escuela Nueva ha experimentado un desarrollo durante tres siglos, desde la formulación de sus presupuestos filosóficos, antidogmáticos, empiristas y humanistas con Rousseau, Pestalozzi y Fröbel, en Francia, hacia finales del s.XVIII y la primera mitad del XIX. Posteriormente con Montessori, Claparede, Dewey, Decroly, entre los siglos XIX y XX; y adoptando en el siglo XX el discurso médico y psicológico hacia las décadas del 30 y 40 con los trabajos de Piaget, Freinet y Wallon<sup>12</sup>.

---

<sup>9</sup> Kant Immanuel, *Contestación a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?*, (Madrid: Gredos, 2010).

<sup>10</sup> Quiceno señala como a partir de la Misión Alemana contratada por el estado en 1925, y las reformas educativas de Tunja y Medellín, esta experiencia pedagógica se fue extendiendo a todo tipo de instituciones educativas laicas, siendo adoptado con posterioridad por el Estado hasta que se torna oficial en la República Liberal. Quiceno, 192.

<sup>11</sup> Sáenz 148.

<sup>12</sup> Herrera, Martha Cecilia, *Modernización y Escuela Nueva en Colombia 1914-1951*, (Bogotá: Plaza & Janés Editores, 1999) 29.

La Escuela Nueva promovió un ordenamiento racional de la escuela y de los procesos educativos, los cuales deben adaptarse a las circunstancias o al contexto específico de los grupos y de las personas, individualizando en la medida de lo posible, las prácticas y los contenidos de la enseñanza. Estas ideas, propias del discurso médico y psicológico de la Escuela Nueva, fueron muy bien recibidas por una parte de la intelectualidad colombiana que la adaptó, al discurso político de la exclusión. A la par de la apropiación de modelos pedagógicos como la Escuela Nueva y la Escuela Activa se desarrollaron discursos y disciplinas alrededor de la formación de los docentes bajo el nombre de Ciencias de la Educación,<sup>13</sup> en donde se impartió un campo de saber especializado en el tema educativo. Dicho campo de saber estuvo justificado a partir de los postulados teóricos provenientes de la psicología moderna, y de otras ciencias humanas y naturales que se vincularon para analizar explicar o justificar la relación de enseñanza y aprendizaje.

Las reflexiones de estos vínculos fueron tomados en cuenta como materia prima a la hora de formar maestros, es decir, todos aquellos análisis que desde las ciencias modernas (psicología, sociología, lingüística, historia, antropología, didáctica, filosofía, política) se hicieran en favor del vínculo enseñanza y aprendizaje, se convirtieron en nuevas disciplinas obligadas para cualquier sujeto que se formara en la enseñanza. Las ciencias de la educación tuvieron como función “legitimar el progreso de estas ciencias hacia la pedagogía, para que ella no perezca como una técnica en el contexto de la formación de maestros<sup>14</sup>”

De esta manera todas aquellas disciplinas que analizaron científicamente el vínculo educativo, enseñanza-aprendizaje, fueron utilizadas para que sus resultados permitieran el dominio y conocimiento de todos aquellos que se dedicaran a enseñar, no como una técnica sino como identidad a su “profesión”. Para Rafael Ríos Beltrán, *las ciencias de la educación reivindicaron la relación del maestro con los profesionales de otras*

---

<sup>13</sup> Nombre con el que fueron nombradas las Facultades de Educación en el país.

<sup>14</sup> Ríos Beltrán Rafael, “*Las ciencias de la educación en Colombia: Algunos elementos históricos sobre su apropiación e institucionalización 1926 – 1954*”, Revista Memoria y Sociedad. 73-85 (Bogotá, Vol. 8, N.17. 2004) 82.

*disciplinas*<sup>15</sup>, situándolo en igualdad gracias al conocimiento y manejo de la pedagogía como disciplina, y de otras disciplinas que se ocupaban del sistema educativo (historia de la educación, sociología de la educación, filosofía de la educación, antropología de la educación, política educativa, etc.). Estas explicaciones son abordadas desde los investigadores de la historia de la pedagogía quienes han orientado las investigaciones de los fenómenos educativos de mitad de siglo XX en Colombia y permiten conocer el ambiente pedagógico que se desarrolló para esta época.

La contextualización de esta investigación cierra señalando los límites temporales que fueron necesarios ajustar para desarrollar esta investigación, que se enmarcó desde el inicio del gobierno de Rojas Pinilla (1953), en donde tuvo lugar la fundación de la Universidad Pedagógica en Colombia, hasta el año de 1974 cuando finaliza el Frente Nacional. Esta delimitación obedeció a un periodo en el cual la institucionalidad de la UPN fue estable en términos administrativos, y en términos académicos presenta una ruptura frente a la formación de sus estudiantes, a través de la reforma académica de 1968, al tiempo que presenta un relativo ascenso en el número de estudiantes que se preparan para ser docentes en el periodo histórico seleccionado.

El contexto político es explicado por académicos<sup>16</sup> quienes consideran como logros fundamentales para el desarrollo ulterior del Frente Nacional, la pacificación del país, el tránsito de la dictadura a un régimen democrático pleno y la estabilidad institucional, que en nuestro caso específico, le permitió a la Universidad Pedagógica Nacional gozar de una existencia continuada desde su creación<sup>17</sup> hasta el presente. Pero estos logros de estabilidad institucional y mantenimiento del Estado<sup>18</sup> tienen como correlato, el

---

<sup>15</sup> Ríos Beltrán Rafael, “De la Pedagogía a las ciencias de la educación: una lectura desde el saber pedagógico colombiano” *Revista Educación y Pedagogía* 11-31 (Medellín, N. 44. 2006) 25.

<sup>16</sup> Caballero Argáez, Carlos; Pachón Buitrago, Mónica; Posada Carbó, Eduardo (Comp.). *Cincuenta años de regreso a la democracia: nuevas miradas a la relevancia histórica del Frente Nacional*. (Bogotá: Universidad de los Andes, 2012) 15.

<sup>17</sup> República de Colombia. “Decreto 2656 de 1953”. (Bogotá: Imprenta de la Nación, 1953). República de Colombia. “Decreto 2656 de 1953”. (Bogotá: Imprenta de la Nación, 1953).

<sup>18</sup> Caballero, *Cincuenta años* 30.

crecimiento sostenido de la violencia y la movilización social en Colombia, que comparten como una de sus “principales causas un orden de exclusión, que llega a constituirse en una tradición en Colombia”<sup>19</sup>.

El Frente Nacional “pacificó al país, logró el tránsito de la dictadura a un régimen de alternación, permitió el crecimiento económico sin interrupción”<sup>20</sup>. Después del régimen nacional se experimentó una exclusión más restrictiva y violenta que también se evidenció en sus políticas en cuanto al campo de la educación se refiere. De esta manera los vicios del Frente Nacional como el partidismo, la exclusión, el clientelismo también se manifestaron en la legislación educativa y se hicieron más evidentes en la administración de las instituciones del estado como lo fue la Universidad Pedagógica Nacional.

#### Balance historiográfico

Entre los trabajos investigativos en el campo de la historia de la educación y la pedagogía que se han publicado en el país y que se han interesado por el tema de la formación de docentes, se encuentran varias investigaciones relevantes. Para efectos de un acercamiento ordenado se han agrupado los estudios relacionados en cinco grupos:

El primer grupo reúne aquellos análisis que se centran en la reconstrucción histórica de su objeto de estudio; la obra de Aline Helg<sup>21</sup> se ubica en tal línea al desarrollar como problema de investigación el proceso escolar y el contexto social, político y económico de la primera mitad del siglo XX en el país. En su obra, Helg ubica el papel de los docentes en tres momentos cruciales: el Congreso Pedagógico de 1917, la República Liberal, y en el periodo conocido como *La Violencia*. La obra de Helg compara la realidad educativa con lo que se intentó hacer por medio de las políticas educativas. Por su parte, Javier Sáenz

---

<sup>19</sup> Ayala 37.

<sup>20</sup> Gutiérrez Sanín, Francisco. *Lo que el viento se llevó: los partidos políticos y la democracia en Colombia 1958-2002*. (Bogotá: Norma, 2006) 100.

<sup>21</sup> Helg Aline, *La Educación en Colombia 1918-1957* (Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Plaza & Janes Editores, 1987).

Obregón, Óscar Saldarriaga, y Armando Ospina<sup>22</sup>, desarrollan un completo análisis de la apropiación de los saberes pedagógicos modernos en la escuela entre 1906 y 1946 desde una visión histórica, filosófica y psicológica. Tomando en cuenta las discusiones que promovieron políticos, intelectuales y religiosos de la época frente a las propuestas educativas extranjeras, prestando especial atención a los sesgos que presentaron cuando se le pidió al maestro cambiar los métodos de enseñanza. Finaliza este primer grupo la obra de Martha Cecilia Herrera<sup>23</sup>, quien realizó un análisis de las implicaciones de la difusión y propagación de las ideas de la Escuela Nueva en las políticas educativas desde la década de los años veinte hasta su desenlace en los gobiernos conservadores (1946), tomando como eje central la relación entre modernización y educación.

El segundo grupo lo integran estudios que se enfocaron en una historia de la educación en Colombia a partir de la relación de la política educativa y el Estado. La obra de Ivon Lebot<sup>24</sup> aborda la política educativa y su transformación de acuerdo a los intereses del partido político que ostente el poder. En esta misma línea, Alfredo Molano y Cesar Vera<sup>25</sup> se cuestionan por el lugar que ocupó la ideología en la política educativa durante la primera mitad del siglo XX considerando como punto de partida en su interpretación de las relaciones entre Estado-Iglesia y los partidos políticos, cada periodo presidencial. Por último, Fernán González<sup>26</sup> quien señala que “la formación de maestros obedeció a una política clara del Estado que buscó “legitimar el orden establecido, es decir, un régimen de coalición<sup>27</sup>”. El trabajo da cuenta del funcionamiento del elemento ideológico inmanente al Estado desde la óptica de la educación. El documento no centra su atención en la formación de docentes, sin embargo brinda importantes luces del contexto educativo durante las primeras etapas del Frente Nacional y señala algunas apreciaciones frente al papel de docentes calificados en beneficio del Estado.

---

<sup>22</sup> Sáenz (1997).

<sup>23</sup> Herrera, *Modernización* (1999).

<sup>24</sup> Lebot Ivon, *Educación e Ideología en Colombia* (Medellín: La carreta editores, 1979)

<sup>25</sup> Vera César y Molano Alfredo, *Evolución de la política educativa en el siglo XX* (Bogotá: CIUP, 1982).

<sup>26</sup> González, *Educación* (1978).

<sup>27</sup> González 101.

La tercera línea de investigaciones sigue la relación entre maestro y sociedad como de la historia de la educación colombiana. Rodrigo Parra Sandoval<sup>28</sup>, elabora su estudio a partir de tres elementos: el primero, las bases sociales de los futuros maestros; segundo, la profesión del maestro y el desarrollo nacional; tercero, los docentes en relación con la sociología de la educación. De acuerdo con Parra, se postula que el origen social de los maestros en Colombia proviene de la clase media, especialmente, campesina, debido a la ubicación de la mayoría de las *Normales* en zonas agrarias (sin embargo décadas posteriores se plantearon otras procedencias)<sup>29</sup>. Este hecho es sugestivo ya que el fenómeno de los maestros rurales muestra poca movilidad en tales contextos. Aunque el autor no lo plantea directamente se anota que el hecho de trabajar en zonas rurales y apartadas se constituyó en uno de los principales obstáculos para que los maestros rurales se alejaran de cualquier tipo de actualización o capacitación rigurosa. En otra de sus obras, integrada por cuatro volúmenes, Parra Sandoval<sup>30</sup> se adentra en un análisis del sistema educativo colombiano. Allí propone la necesidad de esclarecer el efecto que la multiplicidad de funciones tienen los docentes; se pregunta por cómo reparte el maestro su tiempo y su eficiencia entre sus funciones de enseñanza, de líder comunitario, de representante del Estado y, especialmente en las áreas rurales, de consejero escolar frente a los padres de familia. Concluye que la importancia que se le puede dar a cada una de estas funciones varía de acuerdo con las formas y niveles de desarrollo regional.

Las investigaciones desarrolladas en torno a la historia “oficial” de las instituciones de formación de docentes conforman la cuarta perspectiva analítica. Encontramos los textos elaborados por Francizca Radke<sup>31</sup>; Carlos Low y Martha Cecilia Herrera<sup>32</sup>; Javier Ocampo

---

<sup>28</sup> Parra Sandoval Rodrigo, *Los Maestros Colombianos* (Bogotá: Plaza & Janés Editores, 1986).

<sup>29</sup> *Maestros en Bogotá, espejos y reflejos. Imagen e identidad de los maestros y maestras en Santa Fe de Bogotá* (Bogotá: IDEP. 1999) El estudio plantea que para la década del noventa los maestros de Bogotá provienen de zonas urbanas pero de estrato 2 y 3 en su mayoría.

<sup>30</sup> Parra Sandoval Rodrigo, *Escuela y Modernidad en Colombia* (Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1996). 4 Vol.

<sup>31</sup> Radke Francizca. *Historia del Instituto Pedagógico Nacional para señoritas, desde 1927 hasta 1935* (Bogotá: Editorial El Grafico, 1936).

López<sup>33</sup>: Absalón Jiménez, y Helwar Figueroa<sup>34</sup>. Estos autores han reconstruido la historia institucional tanto de la UPN como de la UPTC, tomando en cuenta el pasado en común que estas dos instituciones tienen y el vínculo laboral y académico que los autores tienen con tales centros universitarios.

El quinto grupo ubica la producción académica del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, GHPP, que han marcado un camino investigativo y teórico en el país, al hablar y definir las prácticas pedagógicas desde estudios de tipo arqueológico y genealógico (Foucault). Explora la vida escolar en su interioridad, idearios, discursos y saberes, así como también lo que tiene que ver con los saberes que circulan socialmente y que enmarcan lo que a las escuelas les es posible hacer en un momento histórico dado.

Destacamos, principalmente, la obra de Olga Lucia Zuluaga<sup>35</sup> quien define el saber pedagógico como el saber que posee el maestro; de allí toma fuerza la idea de la configuración del maestro como un sujeto de saber a través de las Escuelas Normales del siglo XIX y la subalternidad del maestro del Siglo XX. En esta misma línea, Alberto Martínez Boom, devela al maestro como un sujeto público que desde el siglo XVIII ha estado en medio de la tensión entre el poder moral y el poder político, ligada a intereses estatales<sup>36</sup>. Por su parte Oscar Saldarriaga<sup>37</sup>, también perteneciente al GHPP, se refiere a las condiciones y las relaciones que caracterizan tanto al ejercicio como al sujeto de la enseñanza, y que se transforma con el tiempo - desde el siglo XIX hasta el XX-, a través de tres momentos decisivos de la pedagogía - clásica, moderna y contemporánea - y tres

---

<sup>32</sup> Herrera Martha Cecilia y Low Carlos, *Los intelectuales y el despertar de una cultura del siglo, el caso de la Escuela Normal Superior: Una historia Reciente y Olvidada* (Bogotá: UPN, 1994)

<sup>33</sup> Ocampo López Javier, *Educación, Humanismo y Ciencia. Historia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia* (Tunja: Editorial UPTC, 1996); Ocampo López Javier, *Creación y fundadores de la Universidad Pedagógica de Colombia* (Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2003).

<sup>34</sup> Jiménez Absalon y Figueroa Helwar, *Historia de la Universidad Pedagógica Nacional* (Bogotá: UPN, 2002).

<sup>35</sup> Zuluaga Olga Lucia, *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía*. (Bogotá: Editorial Universidad de Antioquia/Anthropos/Siglo del Hombre Editores, 1999 [1987]) 156-57.

<sup>36</sup> Martínez Boom Jorge y Noguera Carlos, *Historia del maestro en Colombia. Crónica del desarraigo*. (Bogotá: Colección Mesa Redonda Editorial Magisterio, 1989).

<sup>37</sup> Saldarriaga Oscar, *Del Oficio del maestro, prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. (Bogotá: Editorial Magisterio, 2003).



opciones: la de buscar otro oficio, refugiarse en su vocación o sujetarse a la ilusión de un estatuto intelectual.

Los estudios mencionados han contribuido enormemente a desentrañar las dinámicas, los actores y las políticas que integran el plano educativo. Desde varias disciplinas de las ciencias sociales y de las humanidades, cada una es una obra de referencia obligada para la realización de estudios sobre la educación colombiana. Ya sea desde la descripción de procesos en un largo periodo de tiempo o desde la construcción teórica, se abren camino para la comprensión del entramado de un campo muy importante para el desarrollo equitativo de una nación. El estudio aquí abordado, ha pretendido rescatar el lugar que ocupa el docente en la historia del país y que ha estado relegado de los intereses que ocupan a los historiadores.

#### Balance de Fuentes Primarias

El presente balance se ha dividido en tres grandes grupos de fuentes primarias, que reúnen características del papel que desempeñaron en el desarrollo de la investigación.

En un primer lugar se ubicaron las fuentes del Ministerio de Educación Nacional, estas fuentes hacen parte de la Política Educativa colombiana y para el periodo histórico de esta pesquisa se convirtieron en los documentos obligatorios a tener en cuenta. También están las *Memorias del Ministro de Educación Nacional* que son presentadas anualmente ante el Congreso de la República, allí se exponen los avances de los proyectos que desarrolló el Ministro de Educación y en último lugar las publicaciones del MEN en la *Revista Colombiana de Educación*, órgano de difusión que permitió conocer las posiciones pedagógicas adoptas por la UPN a través del MEN de 1950 a 1960. Estas fuentes fueron utilizadas en su mayoría como la columna vertebral del primer capítulo de la tesis, sin embargo también fueron útiles para corroborar la información de otras fuentes en los capítulos dos y tres de esta investigación. Los libros y la revista fueron consultados en la Biblioteca Luis Ángel Arango, mientras que las *Memorias*, se consultaron en la Biblioteca Nacional y la Biblioteca del Ministerio de Educación Nacional, en su orden son:

—.Informe del Proyecto para el I Plan Quinquenal. 1957

—.Plan quinquenal: educación campesina I: primera parte. 1955-1956.

—.Plan quinquenal: educación industrial, comercial, femenina, física. Oficina de Planeación. Centro de Documentación e Información. 1956.

Revista Colombiana de Educación V.1, V.2, V.3, V.4, N.1, N.2, N.3, N.4, N.5, N.6, N.7 (1959 a 1960). 1959

Memoria del Ministro de Educación Nacional. Bogotá: Imprenta Nacional, 1930; 1931; Vol. I. 1933; Vol. I y II 1934; 1936; 1939; Vol. I y II 1940; 1941; Vol. I y II 1943; 1951; 1952; 1956; 1957; 1958; 1959; 1960; 1962; 1963; 1964; 1965; 1966; 1967; 1968; 1969; 1970; 1972; 1973; 1974.

Programas experimentales para el ciclo profesional normalista. / Oficina Administrativa para Programas Educativos Conjuntos. OAPEC. 1965.

Un segundo grupo de fuentes primarias son los archivos de la Universidad Pedagógica Nacional, los cuales permitieron en su mayoría, la construcción del capítulo segundo y tercero, pues hace referencia a la dinámica institucional que desarrolló la UPN durante el periodo estudiado. Fueron ubicados y consultados en “Archivo y Correspondencia” de la UPN, allí se encuentran los archivos desde el año de 1955 hasta el presente, cada uno de los archivos está compuesto por *libros* en los que se encuentra organizada la documentación, lo que permitió identificar el nombre con el que se titula el libro, el año y a qué hace referencia su contenido. En su orden los libros o archivos consultados fueron:

Archivo Rectoría UPN. *Actas, Acuerdos, Resoluciones* 1955 – 1959; 1960 – 1961; 1962; 1963; 1964; 1965 – 1966; 1966; 1967; 1968; 1969; 1970; 1973 - 1974

Archivo Rectoría UPN. *Actas, Acuerdos*, 1960 – 1961; 1962; 1963.

Archivo Rectoría UPN. *Actas Consejo Académico Directivo*. 1972.

Archivo Rectoría UPN. *Actas Consejo Directivo*. 1971.

Archivo Rectoría UPN. *Actas de grado*. 1953- 1974; 1956 - 1965.

Archivo Rectoría UPN. *Actas, Decretos*. 1951 – 1954; 1955; 1956; 1957; 1958; 1960.

Archivo Rectoría UPN. *Planes de Estudio*. 1952- 1958.

El Tercer grupo de fuentes primarias lo componen la legislación colombiana, de este grupo hacen parte las Leyes, Resoluciones y Decretos, expedidos por el Gobierno Nacional y el Congreso de la Republica. Este grupo de fuentes permitió comparar la formulación con la legislación de la política educativa colombiana, también ubicar legalmente la Universidad Pedagógica Nacional. Estas fuentes fueron consultadas en el Archivo General de la Nación y en su orden son:

República de Colombia. *Decreto 2113 de 1956*.

—. *Decreto 2655 del 10 de octubre de 1953*.

—. *Decreto 0277 de 1958*.

—. *Decreto 1710 de 1963*.

—. *Decreto 2059 de 1962*.

—. *Decreto 208 de 1957*.

—. *Decreto 2113 de 1953*.

—. *Decreto 3153 de 1968*.

—. *Decreto legislativo 250 del 26 de febrero 1971*.

—. *Decreto legislativo número 0136 de 1958*.

—. *Resolución 322 de 1958*.

—. *Ley 111 de 1960*.

—. *Ley 73 de 1962*.

Finalmente este balance de fuentes primarias cierra con el cuarto y último grupo de fuentes consultadas que corresponden a fuentes periódicas, los diarios *El Tiempo* y *El Espectador* de los años de 1970 - 1971, que fueron de vital importancia para contrarrestar la información suministrada por los archivos de la UPN en los que respecta al paro nacional de estudiantes de estos años.

## Objetivos

Objetivo general: Reconstruir los procesos de docentes profesionales en Colombia que se presentaron entre 1953 y 1974.

### Objetivos Específicos:

1. Analizar la política educativa en Colombia de 1953 a 1974 en lo que respecta a la formación de docentes profesionales en Colombia.
2. Indagar sobre el surgimiento, desarrollo y permanencia de la UPN como institución formadora de docentes profesionales en Colombia de 1953 a 1974.
3. Analizar el proceso de formación docente al interior de las licenciaturas de la UPN durante el periodo de 1953 -1974.

## Metodología

La reconstrucción del proceso histórico de la Universidad Pedagógica Nacional, durante sus primeras décadas de existencia se basó en la recolección y análisis de diferentes fuentes históricas, entre ellas: Memorias del Ministro de Educación Nacional, el Archivo histórico de la UPN, Prensa Nacional, legislación. Esta investigación tomó los documentos como “vestigios de cuando pensaron e hicieron nuestros antecesores”<sup>38</sup> En este sentido el ejercicio de investigación tuvo como principal función “escudriñar” el contenido de esos vestigios y descubrir las inconsistencias o nuevas interpretaciones sobre el fenómeno histórico, en este caso la relación que tiene la formación de docentes con la política educativa, el sistema educativo y las dinámicas que desarrolló la Universidad Pedagógica Nacional, como principal institución de formación de profesionales en educación.

Ubicadas las fuentes primarias fueron sometidas a un proceso de crítica interna y crítica externa tal y como lo recomienda Langois Seignobos.<sup>39</sup>

---

<sup>38</sup> Langois Seignobos, *Introducción a los estudios Históricos*, (Alicante: Universidad de Alicante 2003) 59

<sup>39</sup> Langois 101.

La crítica externa obedeció a identificar la veracidad de la fuente, el tiempo en que fue escrita y los intereses que permitieron considerar dichas fuentes como representativas con el tema de estudio. Aunque se trató de buscar documentos de los estudiantes de la época en la UPN, fue imposible, por ello finalmente las memorias, la prensa y la legislación fueron el paquete final para examinar, con el agregado que los archivos de rectoría de la universidad poco habían sido explorados tal y como lo comprobó el balance historiográfico al tener en cuenta las fuentes utilizadas para las investigaciones.

La crítica interna que se realizó partió de una lectura general que permitió identificar el tipo de fuente, las temáticas, discursos, información y datos que contenían, identificando las intencionalidades con las que fueron escritas. A partir de allí se elaboró un fichaje sistemático organizado cronológica y temáticamente según los interrogantes que orientaron la investigación:

En el capítulo 1, las explicaciones de la “Política Educativa colombiana de 1953 a 1974” y su relación con el proceso de formación docente. En este capítulo se aborda con detalle tres conjuntos de fuentes de primer orden: las Memorias del Ministro de Educación entre 1940 y 1977; la legislación generada sobre temas de educación y los planes o programas educativos expedidos durante los años seleccionados; la prensa de circulación nacional, específicamente los periódicos *El Tiempo* y *El Espectador* pues permitieron una visión panorámica del contexto, además de señalar los debates y hechos nacionales de gran trascendencia. Con el análisis de la documentación, en especial las Memorias del Ministro, se buscó identificar los elementos más importantes que configuraron al sistema educativo colombiano, reconociendo algunas tendencias y aspectos estructurales del sistema, así como los discursos oficiales sobre pedagogía y enseñanza, y la misión que se planea para la UPN desde el gobierno nacional.

Con el capítulo 2, se buscaron fuentes que explicaron el “proceso de constitución de la Universidad Pedagógica desde 1953 a 1974”, identificando las políticas estatales que afectaron la administración interna y a la formación de maestros, particularmente. En esta parte se buscaron las fuentes primarias que otras investigaciones señalan, especialmente la

las relacionadas con la legislación educativa, lo que llevó a comprobar la autenticidad de la fuente, realizar un nuevo análisis y contrastando con los Archivos de la UPN. Este ejercicio permitió identificar los desarrollos autónomos de la política universitaria en algunas las etapas más recientes del periodo estudiado.

Para reconstruir el tipo de formación docente, en el capítulo 3, “Formación de docentes en la Universidad Pedagógica Nacional, 1953 – 1974”, se examinaron con atención algunos elementos como objetivos y funciones de la UPN, planes de estudio en secuencia cronológica y otros diferentes documentos del Archivo Histórico de la UPN para establecer el perfil profesional y los cambios que este experimentó durante el periodo estudiado.

Para completar el análisis esta investigación se concentró en una exhaustiva búsqueda y lectura de bibliografía secundaria que soportó un dialogo sólido entre la evidencia histórica y la producción académica sobre el tema. Fue primordial el aporte crítico de los investigadores que integraron en algún momento la comunidad universitaria de la UPN y la UPTC. La combinación de fuentes primarias y secundarias ayudó a pensar a la UPN como una unidad pero también como parte del engranaje estatal. Por consiguiente el análisis de fuentes primarias implicó: transcripción textual, interpretación analítica, exposición descriptiva y confrontación con otras fuentes, herramientas que son señas por los expertos como “técnicas de análisis y fuentes de la información.”<sup>40</sup> Finalmente se elaboró un primer informe de lectura en el cual se estructuraron los capítulos de esta investigación y luego los ajustes correspondientes.

Es importante resaltar en esta última parte metodológica, que la presente investigación fue escrita de acuerdo con la normas del Anuario de Historia Social y de la Cultura del

---

<sup>40</sup> Ramírez Bacca, Renzo *Introducción teórica y práctica a la investigación histórica. Guía para historiar en las ciencias sociales*. (Medellín: Universidad Nacional de Colombia, 2010) 26

Departamento de Historia de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá<sup>41</sup>, es decir, que esta tesis desarrolló la manera de citar del texto MLA Style (Manual de la Modern Language Association of America).

#### Referente conceptual

Los referentes conceptuales a tener en cuenta en esta investigación se insertan dentro del campo de la historia de educación y del docente, maestro o profesor ya que este personaje es el profesional que se forma en la Universidad Pedagógica Nacional para ejercer la enseñanza.

Considerando que la historia de la educación tiene como objeto “la historia de los procesos educativos, una actividad inserta en un todo más amplio que la condiciona sistemáticamente”<sup>42</sup>, el sistema educativo compromete asuntos relacionados con las políticas educativas, los contextos sociales, las instituciones, los sujetos (estudiantes, profesores) e incluso la formación más allá de las aulas escolares convencionales. Por tanto, para el caso de esta investigación, *Historia de la formación de docentes profesionales en Colombia 1953-1974*, se inserta en el análisis del sistema educativo, los vínculos con el Estado, y la confrontación ideológica que vivió el país durante el periodo que nos preocupa y que se reflejó en el tipo de formación de sus docentes y en las instituciones de educación superior que los prepararon para ello.

Es por esto que la historia de la educación comprende que “los procesos educativos, se insertan en unas coordenadas espacio-temporales que los configuran, se incardinan en un proyecto de sociedad”<sup>43</sup>, en el cual los modelos de desarrollo económico, las luchas sociales, la industrialización, entre otros, se van a ver reflejados en contexto histórico en particular dándole al sistema educativo e, incluso, al acto de educar un sentido diferencial.

---

<sup>41</sup> <http://www.humanas.unal.edu.co/historia/publicaciones/anuario/>  
[http://www.humanas.unal.edu.co/historia/index.php/download\\_file/view/851/](http://www.humanas.unal.edu.co/historia/index.php/download_file/view/851/)

<sup>42</sup> Escolano Benito, Agustín, *Historia de la Educación* (Madrid: Anaya, 1984) 20.

<sup>43</sup> Escolano 23.

El concepto integral de la Historia de la Educación “exige estudiar la configuración científica y disciplinar de la pedagogía, la legislación, y también los procesos educativos en sí, sus relaciones con el contexto sociocultural, y en los sujetos que intervienen en el acto educativo”<sup>44</sup>, por tanto, el interés de esta investigación se ha centrado en analizar el lugar que ocupa el sujeto que se preparaba para ejercer el acto educativo, llamado maestro, docente o profesor en el sistema educativo colombiano.

Es importante aclarar que la línea de Historia de la Educación contiene a la Historia de la Pedagogía, la cual corresponde o se centra en “el plano pedagógico, estudiando el desarrollo de las teorías, doctrinas y sistemas pedagógicos que han sido propuestos a lo largo de los siglos”<sup>45</sup>; así las cosas, la primera prestaría especial atención al plano práctico, examinando la evolución de la educación en cuanto a tarea desempeñada por individuos e instituciones en un marco social, económico y político determinado y desde una perspectiva histórica. Es decir, desde un punto de vista conceptualmente riguroso cabría establecer que la Historia de la Pedagogía se encuentra dentro de la Historia de la Educación. La línea de demarcación entre ambas pasaría por el énfasis en la concepción global de los fenómenos educativos – para la “Historia de la educación”– o en la formalización teórica y científica de esos fenómenos– “Historia de la Pedagogía”<sup>46</sup>.

Definida la línea de investigación, pasamos a reconocer en la temática de docentes, maestros, o profesores, un grupo social que cuando se les enuncia como gremio es conocido como *magisterio*, pero que es necesario conceptualizar, sobre todo, cuando se le nombra de manera individual. El maestro, docente o profesor es concebido en esta investigación sin distinción el uno del otro, en primer lugar, como mecanismo que

---

<sup>44</sup> Agustín Escolano Benito, “La historiografía educativa. Tendencias generales”. N. De Gabriel y A. Viñao Frago, *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*, (Barcelona: Ronsel, 1997) 67.

<sup>45</sup> Escolano, *Historia...* 48

<sup>46</sup> Sin embargo, como se explica en el balance historiográfico, en Colombia se ha desarrollado una línea de investigación muy fuerte: Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia – GHPP- exploran la vida escolar en su interioridad, sus idearios, los discursos, sus saberes, y también lo que tiene que ver con los saberes que circulan socialmente y que enmarcan lo que a las escuelas les es posible hacer en un momento histórico dado.



permitió desarrollar una escritura que no cayera en redundancias y, en segundo lugar, porque se inscribe en concebir al maestro, docente o profesor como aquel *sujeto de la enseñanza*, tanto aquellos que son conocidos porque “tienen como herramienta fundamental el método”<sup>47</sup>, como los que son reconocidos por el “saber que transmiten”<sup>48</sup>. Dicha distinción no responde a raíces estrictamente pedagógicas sino que, por el contrario, es el resultado de la institucionalización que se lleva a cabo, bien sea para referirse al maestro de escuela primaria o al profesor de matemática, ciencias, sociales, etc., que no se ubican precisamente en la escuela primaria y que corresponde en la mayoría de las ocasiones a la educación secundaria.

Este ejercicio de investigación histórica se aleja de la postura de Antonio Gramsci, quien define al maestro como intelectual de la educación. Para la realidad colombiana, el profesor transitó de un oficio cuyo perfil social no estaba claramente definido, “a este oficio se vinculaban desempleados transitorios, o personas con algún tipo de habilidad para entrenar niños, pero con conocimientos frágiles o falta de formación”<sup>49</sup>. En el discurso y la legislación nacional el maestro ocupaba un lugar importante pero en la realidad “el origen social le impidió tener acceso a la cultura”<sup>50</sup>, sin embargo Rodrigo Parra Sandoval destaca que en las áreas rurales el oficio de maestro permitió ascenso social en la familia.

Tomando en cuenta estos trabajos de reconocida trayectoria que analizan la relación de los maestros con el contexto colombiano se puede ilustrar que las frágiles condiciones económicas, sociales e intelectuales del magisterio colombiano para el periodo de 1953 a 1974, se alejan de concebir al profesor como un intelectual de la educación.

---

<sup>47</sup> Zuluaga, *Pedagogía* 49.

<sup>48</sup> Zuluaga 49

<sup>49</sup> Helg 53.

<sup>50</sup> Parra, *Los maestros* 36.

### Descripciones de la tesis

Esta investigación desarrolla su contenido a lo largo de tres capítulos que pretenden dar cuenta, de la manera en que se desarrolló el proceso histórico de la formación docente en colombiana, es decir, de quienes se formaron para ejercer la docencia, específicamente en la Universidad Pedagógica Nacional entre 1953 a 1974 y recibieron el título universitario por parte de esta universidad para el ejercicio docente.

En el primer capítulo se expone el análisis de la política educativa en Colombia en lo que respecta a la formación de docentes profesionales en Colombia para el momento histórico delimitado. Allí se hace una diferenciación entre las necesidades de escolarización del sector rural y el sector urbano, luego se tratan los problemas de la política educativa en cuanto a la formación de los docentes, su asignación, financiamiento y exclusión. Seguidamente, se da cuenta de los informes del Plan Quinquenal y finalmente la manera en que se desarrolló el paro nacional de 1971 con las respectivas repercusiones para el sistema educativo, en especial para la Universidad Pedagógica Nacional.

El segundo capítulo se ocupa de explicar el surgimiento, desarrollo y permanencia de la UPN como institución formadora de docentes profesionales en Colombia de 1953 a 1974. Para ello desarrolla un recorrido desde que funcionó como Escuela Normal Superior (1933) hasta convertirse en Universidad Pedagógica Nacional (1953). En seguida se explica la manera en que la UPN se vinculó con los apoyos internacionales, nacionales y locales (Institutos de Enseñanza Media Diversificada INEM), para fortalecer su funcionamiento y perdurabilidad como institución de educación superior. Finalmente el capítulo señala las relaciones que la UPN desarrolló al interior de la institución durante el frente nacional.

El tercer capítulo, se ocupa del proceso de formación docente al interior de las licenciaturas de la UPN analizando las funciones y objetivos de universidad, los planes de estudio antes y después de la reforma académica de 1968. Posteriormente, se describen los procesos de formación paralelos a las licenciaturas, como por ejemplo, los intentos de

desarrollos en el campo de la investigación académica y los cursos de capacitación y perfeccionamiento a docentes en ejercicio.

# **Capítulo 1: La Política Educativa en Colombia de 1953 a 1974.**

A partir del análisis de la política educativa en el periodo 1953-1974, desde tres conjuntos de fuentes diferentes, (Memorias del Ministro de Educación, Documentos del Primer Plan Quinquenal (1957), Prensa Nacional), este capítulo pretende responder a la pregunta: ¿cómo fue la política educativa en Colombia en lo que respecta al proceso de formación docente entre 1953 y 1974?

Para dar respuesta a la anterior interrogación el presente capítulo expone un análisis del contexto institucional donde se fundó y consolidó la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), para explicar la razón de su creación y del lugar que ocupó dentro del sistema educativo colombiano, teniendo en cuenta que este sistema está determinado por la política educativa producida por el MEN. A continuación se identifican 1) los factores y tendencias de la política educativa, haciendo un balance del significado de esta política. 2) Posteriormente se aborda el informe del Primer Plan Quinquenal (1955), para confrontar sus hallazgos, sobre el estado del sistema educativo, con los resultados del análisis planteado en la primera parte del capítulo. 3) Finalmente, el análisis del paro y las protestas estudiantiles de 1971, permiten constatar la continuidad de la exclusión social y el ejercicio de la exclusión política en el sistema educativo colombiano, en la década de 1970.

## **1.1 Política Educativa y sistema educativo colombiano**

El contexto donde se creó y desarrolló la Universidad Pedagógica Nacional (UPN 1953 1974- ) durante sus primeras décadas, fue el de un sistema educativo en el que predominaron la exclusión social y la exclusión política. Dentro de este marco se creó la

UPN como parte del fortalecimiento a la educación media vocacional en las ciudades, lo cual complementó la ampliación de la cobertura y la alfabetización en el marco de la política educativa de los gobiernos de las décadas de 1950 a 1970. En este periodo de tiempo, se consolidan muchas instituciones del sistema educativo como parte de los planes y compromisos internacionales de modernización del país.

En el marco del desarrollo del sistema educativo nacional, las universidades pedagógicas han hecho parte de la historia de continuos esfuerzos por crear instituciones de formación profesional de maestros en Colombia. La mayoría de estas instituciones han tenido una existencia efímera debido a determinantes partidistas y a mucha improvisación en la política educativa del país<sup>51</sup>. La estabilización de las instituciones de formación docente se produjo tras un proceso de continuas fundaciones y clausuras de estas instituciones, y concluyó con la creación en la década de 1950 de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en Bogotá, y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) en Tunja. Estas dos universidades fueron establecidas como parte de la estrategia de desmantelamiento de la Escuela Normal Superior (ENS), la cual habría sido objeto de hostilidades por parte del régimen de la “restauración conservadora”<sup>52</sup>.

Dentro del sistema educativo colombiano, la UPN ha dependido directamente del Estado colombiano y de su política a través del Ministerio de Educación Nacional (MEN)<sup>53</sup>. La política educativa no puede ser entendida en términos estrictamente pedagógicos o educativos<sup>54</sup>, antes bien, hemos encontrado que responde a determinantes de tipo político: improvisación, intereses económicos particulares de algunos grupos, intolerancia y exclusión política, y una tendencia a la exclusión social, en particular del campesinado colombiano, tendencia presente en todas las administraciones de la segunda

---

<sup>51</sup> Herrera *Los intelectuales* 116 – 117.

<sup>52</sup> Herrera *Los intelectuales* 111.

<sup>53</sup> “Actas, Acuerdos, Resoluciones 1955-1959”. Bogotá, 1959. Archivo de la Universidad Pedagógica Nacional, Archivo General de la Rectoría, Folio 237. [...] es estrictamente necesario la presencia del Ministro de Educación o en su remplazo del Secretario General del MEN para la reunión de consejo directivo o consejo académico.

<sup>54</sup> Sáenz (1997); González *Educación y Estado* (1978); García *La educación* (2000).

mitad del siglo XX, y que se manifiesta en la totalidad de los planes y la legislación educativa estudiados.

La exclusión social, en el acceso a la educación, y la exclusión política, específicamente al interior de las instituciones educativas, han sido los factores más importante del desarrollo del sistema educativo colombiano. Estas dos formas de exclusión configuraron el contexto histórico de la UPN y gran parte de su dinámica interna. La exclusión social y la exclusión política fueron el resultado directo de un conjunto de políticas del MEN: la escolaridad diferencial; la estructura de asignación de recursos y de financiación del sistema educativo; y la recurrente improvisación de planes y programas de formación docente. Por otra parte, la exclusión ha sido promovida por otro fenómeno específico: la asignación de recursos y personas a través del mercado.

La continua improvisación a lo largo de la primera mitad del siglo XX produjo un sistema muy complejo de escuela primaria diferencial, compuesto por tres modelos de educación primaria<sup>55</sup>, con escolaridades (tiempo en la escuela) diferentes: dos años para la escuela rural alternada, donde debían enseñar a niños y niñas en días diferentes debido a la insuficiente infraestructura de las regiones, las que constituían la inmensa mayoría de la geografía colombiana, sin tener en cuenta los Territorios Nacionales; una escuela rural de cuatro años y una escuela urbana de cinco años. Esta fue la situación nominal de la escolaridad en primaria, la situación real en las décadas del 60 y 70, la escolaridad media de los niños en el campo fue de solo 1 año y en los centros urbanos llegó aproximadamente a 3 años<sup>56</sup>. No obstante, el Estado reconoció la necesidad de una escolaridad de al menos 4 años para el desarrollo completo de la educación básica primaria: “La incapacidad de la escolaridad de 4 años en el sector rural para procurar la existencia de un nivel cultural apropiado para la ciudadanía y para el progreso económico de la sociedad.” De esta manera se reconoce la oposición de este sistema de escolaridad diferencial con los principios del discurso pedagógico y social del Estado mismo.

---

<sup>55</sup> Ministerio de Educación Nacional, *Memorias* (Bogotá: Imprenta Nacional, 1959b) 12.

<sup>56</sup> Ministerio, *Memorias 1957-1958* 24.

### **1.1.1 Política educativa de escolaridad diferente en el campo y la ciudad**

Si la continua implementación de planes desarticulados produjo el sistema de tres escolaridades en primaria, la planificación dirigida por los intereses económicos de la modernización a mediados de siglo, hizo que la educación media vocacional reprodujera la exclusión de la mayoría de la población, al impedir el acceso de las mayorías a una educación básica completa que permitiera la preparación para cursar estudios profesionales, debido al enfoque de preparación para la vida laboral inmediata. Este modelo de enseñanza media vocacional se articuló perfectamente con el modelo desarrollista colombiano, planeado y defendido por algunos ministros, que afirmaron que esta educación era suficiente para “adecuar a nuestra población a una vida útil”<sup>57</sup> abandonando la pretensión de que la educación sirviera de preparación para los estudios profesionales, porque el mercado laboral, determinado por un modelo de desarrollo industrial adoptado, exigió la preparación de obreros, antes que de profesionales. Este modelo propendió a la exclusión tanto en la ciudad como en el campo, como anotaba el ministerio en 1962:

“Además la educación media se ha convertido en un medio para acentuar las diferencias sociales y no como instrumento para agilizar la movilidad vertical. Los estratos más pobres de la sociedad se ven desalojados del sistema educativo, ya desde la escuela primaria, donde escasamente estas familias envían a sus hijos no por mucho tiempo, puesto que no tienen la posibilidad de distraer dos brazos que pueden trabajar para dedicarlos a la tarea de aprender”<sup>58</sup>.

[...] “De este modo dentro del flujo educativo primario y secundario no siguen progresando los que tienen más habilidades, capacidades y motivación para estudiar, sino aquellos que se encuentran en una situación de privilegio y pueden darse el lujo de permanecer largo tiempo en el sistema educativo. Además, las pocas ramas educativas a las

---

<sup>57</sup> Ministerio, *Memorias* 1959 11.

<sup>58</sup> Ministerio, *Memorias* 1962 64

que tienen acceso los miembros de las familias pobres como la industrial, la agropecuaria, y la vocacional son tan discriminatorias y restringen en tal forma la movilidad del alumno, que representan un verdadero freno a la movilidad vertical y horizontal y cierra el paso del alumno hacia las carreras superiores. De este modo se desperdicia la enorme cantidad de talento potencia generada por una gran masa de la población”<sup>59</sup>.

La tendencia a la exclusión social no fue fortuita, existió un sentimiento de desprecio por parte del Estado, representado en el MEN, a las mayorías rurales. Este desprecio, la mayoría de las veces, se recubrió de demagogia y elaboró diferentes discursos para justificar las diferentes políticas de exclusión, es el caso de la escolaridad diferencial, la cual se propuso como una opción liberal y democrática, que afirmaba la imposibilidad y no deseaba de proveer una educación propia de “amos” a todos los miembros de la sociedad, quienes deberían ser liberados de este tipo de educación y ser abastecidos de una formación adecuada a sus expectativas de vida:

“Esta perspectiva es la que no se ha modificado en absoluto desde los tiempos de la dominación española, cuando el ideal educativo fue el de formar una especie privilegiada de hombres destinada a servir los puestos de sus antepasados en la Península o a ocupar subalternas posiciones oficiales en nuestro Continente. Este ideal que hemos llamado academicista sobrevivió a la emancipación y, por eso nuestro programas educativos se han concebido siempre con un concepto de integridad que abarca desde las primeras letras hasta el título académico, dejando a extramuros de esa concepción de la educación que se sale de ese marco puramente académico. Desde la colonia hemos pensado en formar clases directivas por la educación. Hoy se trata de educar a las clases dirigidas, en vista de que ya han demostrado que pueden dirigir la educación, una educación de castas que debe transformarse en una educación de masas. Hasta tal punto es esto verdadero que quien sólo

---

<sup>59</sup> Ministerio, *Memorias 1962 64*.



curra los primeros años de escuela primaria y hasta de secundaria aparece como trunco amputado de la concepción general, cuya culminación es el título de doctor”<sup>60</sup>.

Las soluciones al academicismo son tan demagógicas como el mismo enunciado del problema. Se propone el fin de una escolaridad absoluta que va desde la básica hasta la profesionalización, por un modelo de ciclos, donde cada ciclo sea una totalidad que les permita a los individuos insertarse a la sociedad. Como complemento de esta educación fragmentada, se plantea la educación para la vida, una educación técnica para el nicho social de los individuos, ignorando la posibilidad de movilidad vertical en la sociedad. Esta educación para la vida debió proveer como base una cultura general y una moral mínima, a partir de esta base se aprendería lo necesario para el trabajo propio del “sitio donde, presumiblemente, va a desenvolverse su vida”<sup>61</sup>. Como consecuencia del planteamiento anterior se dispuso bajar el tiempo de escolaridad para que las personas se inserten más rápidamente a la producción económica.

Muy a pesar de los planes pragmáticos de apoyo a la enseñanza vocacional técnica y comercial, las instituciones privadas se vieron compelidas a contradecir esta tendencia, lo que produjo la oferta exclusiva del bachillerato clásico por cerca del 74% de las instituciones privadas<sup>62</sup>. En esta antítesis, el Estado colombiano estaba detrás de los dos factores en contradicción: por una parte, planeaba una educación diferencial a través de la media vocacional que preparaba para la vida laboral inmediata pero impedía el desarrollo profesional de los estudiantes; y a la vez respaldaba y financiaba parcialmente a las instituciones privadas<sup>63</sup> que preferían invertir los rubros en cursos baratos de bachillerato académico. Esta preferencia, de la mayoría de establecimientos privados y un gran

---

<sup>60</sup> Ministerio, *Memorias* 1959 10.

<sup>61</sup> Ministerio, 11.

<sup>62</sup> Ministerio, *Memorias* 1963 29.

<sup>63</sup> Este respaldo seguía la política definida por la UNESCO y la OEA, de financiar, en cada país, al sector privado con el crédito internacional, por medio de los fondos de la educación. Ver las actas de la segunda Reunión Interamericana de Ministros de Educación, donde se señala el carácter necesario de “vincular las instituciones de crédito internacional a los planes y programas de desarrollo educativo”. Ministerio, *Memorias* 1964 13.

proporción de públicos, a ofertar enseñanza media barata como el bachillerato clásico, representados en escuelas normales en la mayoría de los municipios del país, superó los planes, del gobierno, de enseñanza diferenciada a través de la media vocacional, como lo podemos ver en las matrículas de los cursos de enseñanza media, entre los años 1959 y 1964, en todo el país:

**Cuadro 1. Matricula por cursos y ramas para la promoción 1959 – 1964**

Modalidad	1959	1960	1961	1962	1963	1964
Bachillerato Clásica	41.704	31.451	26.357	22.357	18.903	15.240 *
Comercial	18.784	10.732	26.357	22.677	18.903	15.420
Industrial	5.206	2.829	2.189	1.076	680	470 **
Normalista	9.272	6.710	6.122	5.151	3.141	3.090
Agropecuaria	1.241	773	459	269	375	40
Otras	1.948	1.518	1.019	-	-	-
Total	78.155	54.013	42.850	32.487	24.397	20.090

Fuente: Memorias del Ministerio de Educación Nacional, 1965 (P. 64)

\* Proyección oficina de planeamiento, Ministerio de Educación de Educación Nacional.

\*\* Sexto y séptimo.

La estadística señala una acentuada deserción, en todos los tipos de bachillerato. También nos señala el predominio del bachillerato clásico, y en segundo lugar del comercial, sobre los otros tipos de bachillerato, los cuales se quedan casi vacíos en la graduación. Frente a esta tendencia de formación en bachillerato clásico, el gobierno se propuso para 1966 fortalecer la educación media técnica, siguiendo la política de modernización de la época, que planteó la necesidad de personal técnico calificado para la industria en las ciudades<sup>64</sup>. Posteriormente, el gobierno presentó una solución a la

---

<sup>64</sup> Ministerio, *Memorias 1966* 157-158.

contradicción en la educación media, a través de los Institutos de Enseñanza Media (INEM), en donde se combinaba la media vocacional con el desarrollo de un núcleo de materias de bachillerato clásico que permitían la preparación para los estudios superiores.

### **1.1.2 Problemas de la política educativa en la formación docente**

Como se puede observar, para la década de 1950, el sistema educativo estaba compuesto por cuatro tipos de escuela primaria<sup>65</sup>; a esto se añadían hasta ocho tipos de escuela media, escuelas especiales (casi todas privadas), escuelas de formación para adultos, y diferentes establecimientos de educación superior. En este sistema, la formación de docentes siempre estuvo rezagada en satisfacer la demanda de maestros debidamente formados. Este problema no pudo ser resuelto satisfactoriamente en todo el siglo XX, a pesar de haber sido diagnosticado desde muy temprano. En las décadas de 1920 y 1930 se reconoció la deficiente oferta de docentes<sup>66</sup>, que por número y preparación eran incapaces de afrontar el analfabetismo<sup>67</sup> extendido por todo el país. Esta situación es señalada, de nuevo, en la segunda mitad del siglo por el MEN como uno de los principales problemas del sistema<sup>68</sup>.

En 1958, solamente el 28% de los docentes de primaria había adquirido un título a través de estudios normalistas<sup>69</sup>. En la década del 60 se requería que entraran en función 19.568 nuevos maestros, sin embargo, el conjunto de universidades que formaban docentes profesionales apenas recibió 180 graduados en 1964, según el Inventario General de Recursos Humanos<sup>70</sup>. Debemos reconocer, no obstante, que los maestros de escuelas primarias se preparaban en las normales. Sin embargo los 180 maestros graduados siguen siendo insuficientes para atender a los establecimientos de enseñanza media del país.

---

<sup>65</sup> Si sumamos los planteles piloto a los tres tipos de escuela que mencionamos anteriormente.

<sup>66</sup> Ministerio, *Memorias 1930* 158.

<sup>67</sup> Lo que llevó al gobierno a formular la ley 56 de 1927, donde formuló como imprescindible para el desarrollo nacional, la educación primaria obligatoria.

<sup>68</sup> Ministerio, *Memorias 1957-1958* 51.

<sup>69</sup> Ministerio, 27.

<sup>70</sup> Ministerio, *Memorias 1964*, 42.

En esta época la mayor parte de maestros reconocidos por el Estado, fueron beneficiarios de programas de titulación ofrecidos por el Instituto Nacional de Capacitación y Perfeccionamiento del Magisterio (INCADELMA)<sup>71</sup>, basados en cursos de capacitación por radio (gracias a la iniciativa de Radio Sutatensa), cursos por correspondencia, cursos directos, y cursos vacacionales, con el fin de capacitar maestros sin titulación o con apenas uno o dos años de bachillerato. El objetivo de estos programas era triplicar, para 1962, el número de docentes titulados<sup>72</sup>. Sin embargo, el INCADELMA no tuvo la capacidad técnica para desplegar sus servicios en el campo colombiano, llegando apenas a las capitales de departamento<sup>73</sup>. Una idea de la gravísima situación del abastecimiento de recursos humanos en el sistema educativo, la da el número de dirigentes y supervisores escolares preparados en todo el país, que ascendía a 35 en 1958. Además debemos anotar que estos programas de titulación no tienen correspondencia con los programas de educación profesional de la época<sup>74</sup>.

En la década siguiente el déficit de maestros preparados siguió siendo importante. En 1971 la proporción de estos era del 57%, teniendo en cuenta que se contaban como profesionales personas que tuvieran siete u ocho años de experiencia en la educación, con o sin preparación. En otras palabras, el 43% de las personas que trabajaron como maestros no tenían ninguna preparación. Esta situación fue más grave en el campo colombiano, en donde:

[...] de 23 mil maestros existentes, únicamente el 10% son de primera categoría; apenas 6 mil pueden considerarse como maestros adecuados para enseñar en ese medio.

Si generalizamos un poco, aun cuando nos resulte un poco drástica y dramática la afirmación, podemos llegar a esta conclusión: aproximadamente 30 mil maestros del país, o denominados maestros, no son verdaderos maestros y tienen a su cargo un promedio

---

<sup>71</sup> República de Colombia, “Decreto 208 de 1957” (Bogotá: Imprenta de la Nación, 1957).

<sup>72</sup> Ministerio, *Memorias 1962*, 40.

<sup>73</sup> “una de las tareas que será necesario acometer más prontamente es la de reorganización y dotación de recursos financieros del INCADELMA ya que el escaso presupuesto con que cuenta solo le permite desarrollar una labor por correspondencia, supervigilada esporádicamente por medio de las visitadoras que viajan a las capitales de los departamentos” Ministerio, *Memorias del Ministro 1965*, V.4, 6.

<sup>74</sup> Ministerio, *Memorias 1957-1958* 10.

cada uno, de 40 niños, lo que quiere decir que 1.200.000 niños están siendo engañados desde el punto de vista de oportunidad educativa, porque es imposible que una persona con esa preparación, que escasamente es superior al 2 o 3 año de bachillerato. Pueda ser maestro adecuado a la enseñanza primaria.<sup>75</sup>

En efecto, el Gobierno nacional reconoció el problema de escasez de docentes en todo el país, especialmente en educación básica y media, y ubicándose en el campo la situación más grave de escasez, se evidenció la necesidad de formar maestros nuevos y capacitar a las personas que venían ejerciendo como docentes sin ningún grado de preparación. No obstante, las políticas de capacitación como los cursos por correspondencia, vacacionales, radiales, de validación, y los programas ofertados por el INCADELMA proporcionaron una solución aparente, que no proveía de verdadera formación o educación a los maestros, sino que se limitaban a titular en masa a personas sin la debida preparación.

### **1.1.3 Política de asignación docente**

La situación de desventaja en el campo obedeció a varios factores del sistema y la política educativa. Uno de estos fue el modelo de asignación de docentes a través del mercado. Este modelo produjo la migración de normalistas hacia la educación superior debido a la mejor remuneración económica de otras profesiones, lo que produjo la disminución de docentes preparados que entraron en ejercicio, es decir, trabajando en la enseñanza. Por otra parte, el modelo hizo que los maestros buscaran ubicarse en las grandes ciudades, dejando sin oferta a las regiones más pobres, lo que provocó que el campo colombiano sufriera un escasez de docentes, y que de toda la geografía rural colombiana, las regiones más atrasadas no pudieran proveerse en lo absoluto de maestros, condenando al analfabetismo a las mayorías campesinas del país:

“En la lucha contra el analfabetismo se ha llegado a tener que improvisar la formación de maestros. Los maestros formados en las escuelas normales, desilusionados por los bajos

---

<sup>75</sup> Ministerio, *Memorias 1974* 31.

sueldos que irían a tener si ejercían la profesión, se salían de esas escuelas para ir a terminar sus estudios literarios en colegios de bachillerato, para después dedicarse a estudiar otra carrera liberal, dejando la de maestro, que no les parecía de porvenir. Hoy día la planificación de la formación de los maestros está comprendida en el programa de la lucha contra el analfabetismo, y así se da a los maestros una mejor formación, remuneraciones más halagüeñas, y también un nivel social más elevado. Así se logra interesar a un número de jóvenes más numerosos para que no abandonen al magisterio”.<sup>76</sup>

El problema de ubicación de maestros a través del mercado laboral se vio complementado por la política del gobierno en materia salarial que adjudicó los sueldos más bajos a la educación básica y media, dejando las mejores remuneraciones para los docentes universitarios<sup>77</sup>, lo que significó que el Estado central acaparó a los docentes más capacitados haciendo muy difícil, y en algunos casos imposible, la competencia por mano de obra calificada, a los departamentos y municipios de escasos recursos. De esta manera, las escuelas normales rurales no atendieron la demanda y las zonas más pobres quedaron condenadas al atraso, en palabras del ministro Jaime Posada:

“Las escuelas normales rurales con cuatro años de estudio, cuya existencia se justificaba por la angustiosa carencia de maestros idóneos, pero que nunca pudo tomarse como una solución afortunada del problema, consagraba la injusticia de que la educación rural estuviera a cargo de maestros de inferior preparación, justamente donde la falta de agencias culturales exige todo lo contrario: los mejores maestros.”<sup>78</sup>

La migración de normalistas llegó a ser de un 90% del total de egresados de las escuelas normales rurales, lo que dejó en una situación de escasez a la educación básica en el campo, tal y como lo señalara con anterioridad el ministro Abel Naranjo Villegas: “De estas normales existen en el país cerca de ciento ochenta entre privadas y oficiales, que se llaman hoy normales rurales, y de cuyo personal egresado apenas un 10% va realmente a

---

<sup>76</sup> Ministerio, *Memorias 1957-1958* 76.

<sup>77</sup> Ministerio, 27.

<sup>78</sup> Ministerio, *Memorias 1962* 129.

servir al magisterio.”<sup>79</sup>

La causa de la migración de los normalistas hacia profesiones liberales y hacia las ciudades explica, también, el aumento de la proporción de mujeres en el magisterio. Los hombres optaban por mejores salarios en otras profesiones dejando vacantes los trabajos con sueldos más bajos, los cuales son ocupados por mujeres, de esta forma los hombres ocuparán el mayor número de cargos en la educación superior y media, y las mujeres en la primaria, nivelando los sueldos para maestros en la primaria con los sueldos pagados a las mujeres en el sector privado<sup>80</sup>. El Estado adjudicaba la imposibilidad de pagar buenos salarios a los educadores y competir con otras profesiones, al proceso de modernización que hacía que esas otras profesiones fueran más rentables, en otras palabras, el Estado afirmó que los salarios no eran malos en términos absolutos, sino que lo eran en términos relativos respecto de otras profesiones<sup>81</sup>.

En 1960, la escasez de maestros en el campo y la pésima preparación de los mismos siguió siendo la constante, como lo señala el ministro Gómez Valderrama:

En provincias es sumamente difícil encontrar personal idóneo para la enseñanza de idiomas, matemáticas, física, y química. En lo que se refiere a Bogotá, capitales de departamento y ciudades de reconocida importancia, los establecimientos de bachillerato cuentan con un profesorado de gran solvencia intelectual, en su mayoría licenciados.<sup>82</sup>

Por otra parte, la falta de planeación y la continua improvisación produjo una proliferación descontrolada de escuelas normales con la consecuente dispersión de recursos, multiplicación de esfuerzos, descenso del nivel académico y profesional en las instituciones, y sobre todo “una mala distribución geográfica, de manera que en unas regiones son centenares los maestro recién graduados que ni encuentran trabajo, en tanto

---

<sup>79</sup> Ministerio, *Memorias* 1959 12.

<sup>80</sup> Ministerio 27.

<sup>81</sup> Ministerio 13.

<sup>82</sup> Ministerio, *Memorias* 1963, Vol. 4. 34.

que en otras se carece de ellos”<sup>83</sup>, lo que agravó los problemas, ya mencionados, de asignación de maestros a través del mercado.

La década de 1970 siguió con la misma tendencia de escasez de maestros en el campo y la pésima calidad de los pocos que se ocupaban de las escuelas rurales, haciendo más profundas las diferencias en el acceso a la educación entre el campo y la ciudad: “(...) la realidad del nivel académico de los docentes, expresada en datos estadísticos, nos demuestra que en primaria más del 50% de los maestros no acreditan el nivel académico que exige el sistema educativo para desempeñar sus funciones y que en enseñanza media más del 80% de profesores no tienen título de licenciado”<sup>84</sup>.

La preparación mediocre o nula de los profesores y la asignación de estos a través del mercado produjo la ubicación de los mejores maestros en las ciudades y la asignación de los menos preparados o la ausencia total de estos en las regiones más pobres, con menor presencia estatal y más atrasadas, respecto del modelo de desarrollo adoptado por las élites políticas de Bogotá y de los grandes centros urbanos.

El escasez de maestros fue, en parte, resultado de la política de financiación del sistema educativo, que concentraba la inversión en los grandes centros urbanos, y en consecuencia, concentraba a la mano de obra calificada, en este caso, los docentes formados. El modelo de financiación, analizado a continuación, respondió a un discurso de exclusión social que criticaba la oferta estatal de educación, a través de instituciones públicas y promovía el desarrollo de instituciones privadas, respaldadas por la transferencia de recursos públicos.

#### **1.1.4 Política de financiación del sistema educativo**

Para el MEN<sup>85</sup> las decisiones sobre los cambios del modelo de escolaridad y el modelo

---

<sup>83</sup> Ministerio 125.

<sup>84</sup> Ministerio, *Memorias 1973* 44.

<sup>85</sup> No se pudo atribuir con exactitud la autoría individual de las dos citas siguientes, sin embargo las opciones se reducen a los ministros: Reinaldo Muñoz Zambrano, quien ocupó la dirección del ministerio desde el 7 de agosto de 1958 hasta abril de 1959, y Abel Naranjo Villegas, quien estuvo al frente del MEN desde abril de 1959. Por esta razón las citas se atribuyen al autor institucional, en este caso el MEN.



de financiación del sistema educativo, se explican como un movimiento lógico, se desprendió la idea de que, en la segunda mitad del siglo XX, se necesitaba de un modelo nuevo de financiación, opuesto a la inversión estatal directa. Este nuevo modelo pretendía dejar en manos privadas la oferta educativa, lo que según el Ministerio, ya había sido experimentado por la corona española al dejar la educación a la iglesia católica, y era la opción lógica que debería tomar la república:

“En 300 años de colonización acostumbró a nuestro pueblo a la idea del Estado docente. El tránsito del poder político de los Virreyes a los Presidentes de la República, como en todos los países de América, los convirtió a estos últimos en supremos educadores. El pueblo siguió siempre esperando la educación exclusivamente del Gobierno, con un sentido totalitario de la educación, que es el que ha permitido las más agudas contradicciones en su estructura [...] nuestras gentes esperan que la educación tiene que darla el Estado y se someten a sus programas como protesta permanente por la insuficiencia, pero sin reacción comunitaria, contra esa deformación y sin invertir en ella. Hay en el subconsciente una idea estatal de la educación que no permite a nadie presentar un tipo de educación diferente a la que puede otorgar el estado. El fracaso económico de esta educación está a la vista por que ya hemos experimentado hasta la saciedad que somos un pueblo con tal cantidad de problemas, muchos de ellos innecesarios, que el mayor volumen del Presupuesto hay que dedicarlo a mantener un orden con el que, en la realidad, nadie se siente satisfecho. La educación, que es el problema fundamental, queda siempre subordinada a problemas de orden inmediato, no siempre los más esenciales.”<sup>86</sup>

A través de esta mirada histórica de la educación en Colombia, se critica a las instituciones públicas, para proponer el modelo de oferta educativa a través de instituciones privadas, financiadas parcialmente por transferencias de recursos estatales. Esta propuesta tuvo un límite definido por el monto del presupuesto para educación.

Haciendo a un lado la retórica, la política de auxilios (transferencias o pagos que le

---

<sup>86</sup> Ministerio, *Memorias 1959 10*. La transcripción se ha realizado tal cual aparece en el archivo original.

hace el Estado a instituciones educativas privadas) fue defendida por el ministro como necesaria, alegando la imposibilidad de financiar el cubrimiento universal de la educación básica y media por parte del Estado. La solución sería subsidiar parte de la educación a través de transferencias a las instituciones privadas, para que éstas se encarguen de la oferta, vendiendo el acceso a la educación, y los usuarios tendrían la oportunidad de acceder a estos servicios a través del crédito estatal o privado. Este modelo se implementó parcialmente, sin embargo, desde entonces, los recursos estatales, convertidos en transferencias, han servido para lucrar a los dueños de las instituciones, con detrimento del servicio contratado con el Estado.<sup>87</sup>

Por otra parte, el modelo de auxilio o inversión a través de instituciones privadas promovió problemas de discriminación al interior de algunas instituciones donde se creaban secciones para pobres que recibían una educación paupérrima acorde con los prejuicios de los dueños de los centros escolares, como lo denuncia el ministro Abel Naranjo Villegas: “En este último caso establecer muy claramente que no puedan hacerse distinciones entre los estudiantes como, por ejemplo, creando secciones especiales para niños pobres, discriminación ofensiva y anticristiana, desventuradamente utilizada como argumento para impetrar el auxilio del gobierno.”<sup>88</sup>

La disputa por el modelo de inversión de los recursos se planteó sobre una base presupuestal, que al igual que el número de docentes profesionales, siempre estuvo rezagada respecto de las exigencias del sistema educativo. Generalmente se le ha atribuido al presidente Lleras Camargo la convocatoria del plebiscito para utilizar como mínimo el 10% del presupuesto nacional para la educación. No obstante, esta iniciativa fue planeada por la Junta Militar en 1957<sup>89</sup>.

Como producto de la reforma fiscal de Lleras Camargo, el presupuesto asignado a la División de Educación Campesina en 1963 casi se duplicó, sin embargo, esta cifra

---

<sup>87</sup> Ministerio 19.

<sup>88</sup> Ministerio 19.

<sup>89</sup> Ministerio, *Memorias 1957-1958*, 6.

“representa aproximadamente el 3,3% del presupuesto de educación nacional<sup>90</sup>”. Estas cifras nos dan una idea de la desproporción que hay en la inversión en el campo. Por otra parte, la mayoría del nuevo presupuesto se gasta en el mejoramiento de la nómina, quedando casi nada para ampliar la cobertura y dotar de recursos a las escuelas<sup>91</sup>.

En 1964 fue aun más difícil pues la partida presupuestal para pagar sueldos de maestros de primaria no había aumentado, “es necesario buscar una solución a este problema la cual debe estar, bien en la sustitución de este aporte por una renta para que los Departamentos paguen la educación primaria o bien que la nación asuma íntegramente el nivel primario, o bien asuma la el nivel secundario y universitario, dejando a los departamentos el nivel primario”<sup>92</sup>

Finalmente ese mismo año el gobierno nacional se comprometió a pagar el 100% de los sueldos de los maestros<sup>93</sup>, incrementando su participación de manera gradual en este rubro. En la década de 1970, creó los Fondos Educativos Regionales (FER) con el fin de hacer más eficiente la gestión de los recursos, centralizando su administración; y el Situado Fiscal, para transferir los recursos aumentados del gobierno central hacia los departamentos, con el objetivo de mitigar el analfabetismo en el campo colombiano, debido a la incapacidad de las finanzas departamentales y municipales para asumir su deberes de inversión en educación.

La consecuencia de la insuficiente base presupuestal, de su distribución discriminatoria y de la tendencia a redirigir los recursos públicos a favor de la financiación de instituciones privadas, fue la consolidación de la tendencia de la exclusión de la población rural, del acceso a la educación. Por una parte, las inversiones, del reducido presupuesto, se concentraron en los centros urbanos. Asimismo las escuelas y colegios privados, favorecidos por la desfinanciación de las instituciones públicas, fueron incapaces de

---

<sup>90</sup> Ministerio, *Memorias* 1963. 28.

<sup>91</sup> MEN, 1957-1958, 66.

<sup>92</sup> Ministerio, *Memorias* 1963. 28-29

<sup>93</sup> República de Colombia, *Ley 111 de 1960* (Bogotá: Imprenta de la Nación, 1960).

garantizar la oferta educativa en zonas distintas a los grandes centros urbanos, donde efectivamente se concentraron, porque eran insostenibles en el campo, debido a los bajos recursos económicos de la población y la imposibilidad de acceso al crédito educativo. Además, es importante señalar, que la capacidad de oferta educativa estuvo condicionada a la desviación de recursos, lo que redujo la eficacia del sistema educativo.

### **1.1.5 La exclusión social como consecuencia de la política educativa**

La improvisación, el partidismo y la exclusión política, la escolaridad diferencial, el reducido presupuesto para educación, el modelo de inversión excluyente, la pésima o nula formación profesional docente y la asignación excluyente de docentes a través del mercado, son los factores que conformaron, entre las décadas de 1950 y 1970, la política educativa. En este contexto fueron creadas la UPTC y la UPN, como parte de las estrategias de fortalecimiento de la educación media en los grandes centros urbanos, donde se concentraban los esfuerzos e inversiones en el sector educativo.

A pesar de la tendencia a la exclusión de la población rural, el Estado adoptó medidas para extender el cubrimiento educativo en el campo, entre otras cosas debido a la angustia experimentada por la escalada de la violencia desde el campo hacia las ciudades, en la segunda mitad del siglo XX. En esta época, el ministro Reinaldo Muñoz Zambrano reconoce la situación paupérrima de la educación en el campo colombiano, y la señala como una de las razones de la migración de los campesinos a la ciudad, con la consecuente transferencia de la violencia rural hacia las urbes.<sup>94</sup> Como solución, el ministro propuso liquidar la escolaridad diferencial y hacer universal la escolaridad de 5 años en la básica primaria, atribuyendo a la búsqueda de una mejor educación, la principal razón de la migración, así como a la falta de una educación de calidad, el carácter violento de los migrantes. Después de cuatro años (1963), se comenzó la unificación de los programas de primaria para todo el país, lo que tuvo como efecto secundario la pretensión de erradicar

---

<sup>94</sup> Ministerio, *Memoria 1959* 16.

las escuelas unitarias<sup>95</sup>, escuelas rurales, fruto de la improvisación y la escasez de recursos, compuestas por un solo maestro y a muchas veces por un único grupo de estudiantes de diferentes niveles.

El efecto más visible de la exclusión en el sistema educativo, fue la grave situación de analfabetismo que no había podido ser solucionada para la época. Esta situación llevó al ministro Valderrama a declarar:

En Colombia, como en todos los países de América latina, viven dos mundos paralelos: un mundo arcaico, de características medievales, en el cual la población no ha recibido sino en mínima parte los beneficios de una educación elemental, al lado del mundo de una educación superior, que vive mucho más cerca del mundo exterior de la civilización que del mundo de la población abandonada. Esa tajante división produce los más hondos impactos sobre la vida nacional. Y es tan palpable, que es la más clara demostración de que al hacer el desarrollo económico sin desarrollo social, la división se haría más honda y se estarían logrando fines de prosperidad para una élite distante de la población del país.<sup>96</sup>

La concepción del ministro Valderrama sobre el panorama de exclusión social en el sistema educativo se ve complementada al mirar la situación de la infraestructura escolar y los planes de inversión en este campo. De 40.000 aulas que se necesitaban en el país, en 1963, se planeó construir 22.000, sin embargo, solamente se construyeron 166, distribuidas así: Santander 38, Cundinamarca 38, Atlántico 1, Bolívar 14, Guajira 10, otros (toda la geografía restante del país) 60 aulas. Si la exclusión impide el acceso de las mayorías rurales, su caso extremo se encontraría en los Territorios Nacionales, donde la educación fue administrada por la Iglesia, pero con la ausencia casi absoluta de inversión en infraestructura. El plan de ampliación de la infraestructura de 1963, fue adelantado gracias a los programas de ayuda del gobierno de EE.UU. En el marco de la Alianza para el

---

<sup>95</sup> Ministerio, *Memoria 1964* 24.

<sup>96</sup> Ministerio, *Memoria 1963* 10.

Progreso<sup>97</sup>.

Uno de los principales proyectos educativos adelantados dentro del marco de la Alianza para el Progreso fue el Primer Plan Quinquenal de Educación. En este se hizo un balance del sistema educativo colombiano y se proyectaron los principales cambios dentro del sistema, con el fin de dejar atrás el analfabetismo y la incapacidad de los habitantes del país de hacer parte productiva de los proyectos modernizadores. El Plan Quinquenal sirvió como un balance del estado del sistema educativo con el cual corroborar las observaciones hechas sobre la política educativa y sus consecuencias.

## **1.2 El Primer Plan Quinquenal de Educación: estado del sistema educativo a principios de la segunda mitad del siglo XX**

El Plan Integral de Educación o Primer Plan Quinquenal, fue presentado por la administración Lleras siguiendo los parámetros establecidos por la OEA en materia de educación. El Plan Quinquenal se constituyó en el caso modelo de planeación para los demás países latinoamericanos<sup>98</sup>. Los antecedentes inmediatos más importantes del El Plan Integral de Educación fueron el informe Currie, “Bases de un programa de fomento para Colombia” (1951); y el informe de la “Comisión de Economía y Humanismo del Padre Lebrecht” (1956). En el informe Currie se hace énfasis en los problemas de improvisación y escasa continuidad de la política educativa colombiana. Por otra parte, para el padre Lebrecht el problema educativo más importante y urgente de solucionar es “el reducido número de profesores y maestros bien preparados intelectual y pedagógicamente, así como la ineficiencia de los esfuerzos realizados para lograr dicha formación.”<sup>99</sup>

---

<sup>97</sup> República de Colombia, “Decreto 2113 de 1956” (Bogotá: Imprenta de la Nación, 1956) Debemos anotar que Colombia no pudo cumplir con las obligaciones financieras del proyecto, lo que impidió su realización completa.

<sup>98</sup> Esto gracias a la exaltación hecha por la OEA, del MEN y el Gobierno Nacional en el Seminario Sobre Planeamiento Integral de la Educación. Posteriormente y a solicitud del gobierno Lleras, Colombia fue recomendada por la OEA y la Unesco para ser la sede del Centro Interamericano para la Formación de Personal Directivo de Planeamiento Integral de la educación. Ministerio, *Memorias 1957-1958* 88-93.

<sup>99</sup> Instituto Colombiano de Investigaciones Pedagógicas. “Los estudios del bachillerato en Colombia. Informe del Primer Plan Quinquenal de Educación”, *Revista Colombiana de Educación*, 1.1 (1959) 43.

El modelo de planeación del Plan Quinquenal tenía como meta la racionalización de los sistemas educativos nacionales basados en: la oferta educativa a través de las instituciones privadas; la financiación del sistema educativo a través del crédito; y el uso de todos los medios publicitarios como complemento de las modernas técnicas de enseñanza. Para cumplir sus objetivos el Plan Quinquenal recomendaba una reforma profunda del MEN para establecer como su principal función a la orientación metodológica y pedagógica; la intensificación del estudio de la psicología del aprendizaje y la metodología de las respectivas materias en las Universidades Pedagógicas; y la creación de un Centro Nacional de Orientación Pedagógica que se encargara de difundir, por todo el país, las nuevas metodologías pedagógicas. Se planeó que las propuestas del Plan Quinquenal se empezarían a implementar en las escuelas normales superiores de varones de Barranquilla y Medellín, y las escuelas normales superiores de señoritas de Popayán y Bucaramanga, a las que se les otorgaría el carácter de planteles piloto. Sin contemplar la intervención en las normales superiores de Bogotá o Tunja.<sup>100</sup> La racionalización del sistema educativo partía de la constatación de la descoordinación de los diversos niveles y tipos de enseñanza, como fruto de la improvisación o “manera desarticulada y parcial”<sup>101</sup> de ejecutar las reformas, los planes, y en general, la política educativa.

Para poder elaborar la agenda de transformación del sistema educativo colombiano, dentro del marco del Plan Quinquenal se elaboró el Informe del “Proyecto Plan Quinquenal de Educación”, el cual fue realizado por la Oficina de Planeación del Ministerio en 1957. En el informe se señalan los problemas más importantes del sistema educativo: la enorme proporción de colombianos analfabetas; las profundas diferencias en el acceso a la educación, según el carácter urbano o rural de la población; y los problemas de formación de docentes que agravan la calidad de la educación en el mundo rural.

La proporción de colombianos analfabetas para la época es de más del 50% de los

---

<sup>100</sup> Ministerio de Educación Nacional, “Resolución número 322 de 1958”. Diario Oficial

<sup>101</sup> Ministerio de Educación Nacional, *Informe del Proyecto para el I Plan Quinquenal*, (Bogotá: Imprenta de la Nación, 1957)

habitantes<sup>102</sup>. Esto plantea un panorama de profunda inequidad desde 1959, en términos de acceso a la educación básica para los habitantes que vivían en zonas rurales de Colombia, quienes conformaban la inmensa mayoría de la población. El informe anota que, como complemento de esta situación crítica, la escolaridad primaria, que “en las ciudades es de cinco años, en el campo sólo es de dos años en las escuelas alternadas, lo que disminuye la posibilidad de una escolaridad adecuada en el campo”<sup>103</sup> y propone como solución la unificación del triple sistema que operaba, con la perspectiva de desarrollar una escolaridad para la primaria de seis años. En este sentido el Informe recomienda:

“No conservar el actual sistema, basado en una discriminación injusta, de graves consecuencias para el futuro económico y cultural del país. Si es inconveniente establecer diferencias de carácter clasista en los diferentes niveles y tipos de enseñanza, mucho más en éste, que tiene por objeto dotar de una cultura fundamental y estrechar los lazos de nacionalidad de toda la población del país”<sup>104</sup>.

Respecto del abastecimiento de docentes al sistema educativo y de la preparación de estos, el Informe verifica que para la época solamente el 30% de los profesores en ejercicio se han formado para la docencia. En el campo, específicamente, de un total de 11.000 maestros, solo el 14% han recibido instrucción normalista, y el resto tiene una educación inferior al tercer año de educación secundaria<sup>105</sup>. No obstante, la formación normalista presenta deficiencias en la preparación pedagógica y científica de los maestros, debido a que en estas instituciones la planificación curricular cambia demasiado frecuentemente y lo hace de manera improvisada y sin ninguna investigación pedagógica como sustento. Como complemento de esta situación, se señala que a los maestros les faltan oportunidades de capacitación posteriores a la licenciatura, o de estudio y especialización en el extranjero. Además de estos tres problemas estructurales del sistema educativo se

---

<sup>102</sup> Ministerio, “El Problema de la Educación Rural en Colombia”. *Revista Colombiana de educación* 1. 2. (1959): 49.

<sup>103</sup> “Plan Quinquenal... 1955-1956” 24-25.

<sup>104</sup> Ministerio, *Informe* 1.1.

<sup>105</sup> Ministerio, *Problemas* 49.



relacionan algunos que han llegado a ser lugares comunes en los informes oficiales: la desidia generalizada en el magisterio y una carencia de vocación en la mayoría de aspirantes de escuelas normales; la disociación de las instituciones de formación docente con la realidad social; y la carencia de un estatuto legal de escalafón obligatorio que asegure la estabilidad laboral de los docentes.

Para hacer frente a parte de estos problemas, el Informe recomienda una reforma de la recién creada Universidad Pedagógica Nacional, basado en el estudio “La formación del Profesorado para la enseñanza secundaria en Colombia”, en donde se propone:

- “a) Elaboración, aprobación y vigencia inmediata del estatuto general, Plan de Estudios y Programas;
- b) Creación de un Departamento de Investigaciones y consultas pedagógicas;
- c) Divulgación sobre la Universidad, su organización y fines, con el objeto de atraer estudiantes y despertar vocaciones;
- d) Envío de profesores a perfeccionamiento en el Exterior;
- e) Envío de delegados y observadores a las Conferencias y Seminarios Internacionales de Educación;
- f) Colaboración de la Universidad en la estructuración y prospectación;
- g) Verdadera y objetiva selección de Decanos y Profesores”<sup>106</sup>.

La mayoría de recomendaciones fueron seguidas en la reforma a la UPN a excepción del punto “f”, porque la estructura autoritaria impedía la transparencia en el proceso de selección de personal, necesaria para una selección eficaz, este tema será desarrollado en el segundo capítulo. La reforma proyectada necesitaría de un Instituto de Capacitación efectivo, que el Estado no había proveído, para complementar la labor de la UPN. Este instituto debería encargarse del “mejoramiento del personal” a través de: cursos vacacionales, seminarios, conferencias, y las “modernas técnicas de propaganda”.

---

<sup>106</sup> Ministerio, *Informe* 1.3.

Para el informe, los problemas de formación de docentes eran más graves en el campo, donde la mayoría del personal no reunía los requisitos técnicos y pedagógicos necesarios<sup>107</sup>. Es el caso de la mayoría de las Escuelas Normales Agrícolas, donde, de los 29 profesores presentes en 38 escuelas, apenas figuraba una persona escalafonada en primera categoría de secundaria, una en segundo del mismo escalafón y cuatro en primera categoría de primaria. Las otras personas que ejercían como docentes estaban compuestos por profesionales de diversas áreas (agrónomos, veterinarios, médicos, etc.) pero carecían de escalafón y la mayoría había recibido su formación en las mismas Escuelas Normales Agrícolas. De los profesores de cultura general, apenas existía un licenciado de la UPN, en 1956, en todas las escuelas del país.

Por otra parte, el modelo de inversión de los recursos, recomendado por el Plan Quinquenal y diseñado por el MEN, se basó en las recomendaciones hechas por la OEA, en la Segunda Reunión Interamericana de Ministros de Educación (1956) y sus directrices fueron incluidas en el Plan Quinquenal. La agenda de la OEA<sup>108</sup> tuvo como objetivo la racionalización de los sistemas educativos, a través del apoyo financiero de las instituciones privadas y la creación de sistemas de crédito como medio para que las personas accedieran a la educación superior. En la Reunión se recomendó, entre otras cosas:

- “1. La elaboración de planes integrales de educación.
2. Establecer departamentos de planeación educativa.
3. Preparar informes de su gestión para la OEA.
4. Creación de bancos para la educación.
5. Garantizar la estabilidad del sistema para hacer viable la existencia de instituciones educativas privadas.
6. Proveer de crédito a las instituciones educativas privadas a través de préstamos sean a

---

<sup>107</sup> Ministerio, *Informe... Educación Campesina* 145.

<sup>108</sup> Ministerio, *Memorias 1957-1958* 82-86.

largo plazo y bajo interés.

7. Financiar la educación con impuestos especiales o aumento de los existentes, emitir bonos, asignaciones extraordinarias, empréstitos, incentivos tributarios.
8. Promover la educación privada.
9. Tramitar créditos y empréstitos varios con el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, para la educación, a través de la OEA, solicitados por los gobiernos nacionales.
10. Crear centros de “perfeccionamiento” para la burocracia del sistema”<sup>109</sup>.

Dentro de esta agenda, la política de apoyo a las instituciones privadas a través de transferencias de recursos o auxilios para prestar servicios de educación, propició la desviación de recursos hacia manos privadas por la falta de control sobre las mismas, como lo reconoce el Ministro Betancourt Mejía<sup>110</sup>, lo que producía una disminución en la calidad y la cobertura de la educación. Es el caso de las Escuelas Normales “de papel”, donde que se instalaban en los colegios privados o públicos de enseñanza media sin hacer inversiones en infraestructura con el fin de “beneficiarse así de las necesarias ayudas que el Gobierno hace para formar su magisterio y a la vez constituir por cuenta del Estado el mayor número posible de educandos”<sup>111</sup>

No obstante las directrices de la OEA y la política educativa nacional, el modelo de sistema educativo basado en instituciones privadas padeció otros problemas, además de la desviación de recursos. Por una parte, las instituciones educativas concentraban la oferta educativa en las ciudades y esto reforzó la tendencia de la exclusión de las mayorías campesinas del acceso a la educación. Este fenómeno se explica por la escasa o nula rentabilidad de estas instituciones en áreas de baja densidad poblacional.

Los problemas señalados por el Primer Plan Quinquenal y las recomendaciones hechas para transformar al sistema educativo colombiano tuvieron muchas dificultades para ser implementadas, permitiendo el desarrollo de los problemas y de la tendencia a la

---

<sup>109</sup> Ministerio, *Memorias* 1969 89.

<sup>110</sup> Ministerio, *Memorias* 1956 89.

<sup>111</sup> Ministerio, *Memorias* 1959 13.

exclusión, en las décadas de 1960 y 1970. Los obstáculos que impidieron poner en funcionamiento las directrices del Plan fueron sobre todo de índole política:

[...] “Sin embargo, el plan se quedó ahí, como documento de consulta. El movimiento de los partidos políticos ha sido en Colombia funesto para la educación porque la conciencia de partido trata al Ministerio como campo político en toda la escala jerárquica de los cargos públicos. Eso asegura la inestabilidad permanente, de los ministros, sobre todo. Cada uno tiene ideas, algunos improvisan más o menos, algunos tienen una formación seria de educadores, y podrían “pensar” en la educación. Pero cuando han conocido la estructura del Ministerio y su funcionamiento, las crisis de Gabinete -crisis políticas- imponen un nuevo Ministro que, naturalmente, vuelve o necesita volver a empezar.

Después del primer “Proyecto para un Plan Quinquenal”, se cambiaron infortunadamente, los técnicos asistentes de organismos internacionales, sin que hubieran tenido asistentes colombianos que, trabajando a su lado, aseguraran el rigor del trabajo y la continuidad de su labor. La Oficina de Planeamiento Educativo se perdió después en devaneos de reformas de programas teóricos de enseñanza, descuidando la realidad y sobre todo la urgente necesidad de poner en marcha lo planeado, para comprometer las actividades futuras”<sup>112</sup>

Esta “confesión” del Ministerio define los límites de la planeación racional en política educativa, y ofrece una primera explicación de la permanencia de algunos problemas del sistema educativo. Estos problemas se corresponden con los factores de la política educativa, expuestos en el numeral 1.1: improvisación en la planeación, escasez y pésima formación docente, exclusión de la población campesina de la educación, y concentración de los recursos del sistema en los centros urbanos y en manos de particulares. Así mismo, el informe reconoce que estos problemas educativos reforzaban a la exclusión social en el sistema, la que seguiría desarrollándose en las próximas décadas como consecuencia de la desactivación de las perspectivas de cambio formuladas por el Plan Quinquenal, debido a los vicios “politiqueros” reconocidos por el MEN. La tendencia a la exclusión social tuvo

---

<sup>112</sup> Ministerio, *Memorias 1959 30*.

como complemento a la exclusión política, la cual será abordada a continuación.

### **1.3 Protestas estudiantiles de 1971 por la ineficacia de las políticas educativas del Estado**

La exclusión de las mayorías campesinas de la educación ha estado presente en todas las administraciones de la segunda mitad del siglo XX, se ha manifestado en la planificación, en la legislación, y en el desempeño del sistema educativo. Además de la exclusión social, en el sistema educativo se desarrolló la exclusión política, la cual fue fomentada por el MEN e hizo parte de una concepción política más amplia de exclusión. La exclusión política impedía, en el sistema educativo y al interior de las instituciones, la participación de las mayorías pertenecientes a las comunidades educativas, en los órganos de gobierno y decisión. Hacia el final del régimen del Frente Nacional, en 1971, la exclusión política llegó a su clímax y produjo una movilización a escala nacional del conjunto de la comunidad educativa.

Durante el siglo XX, las instituciones educativas fueron terrenos de batallas ideológicas<sup>113</sup> y políticas<sup>114</sup>, con resultados negativos para el sistema educativo, como la persecución y cierre sistemático de establecimientos por ser considerados fortines políticos del enemigo. Este fenómeno explica la vida efímera de muchas instituciones, por ejemplo, la Universidad Republicana (clausurada entre 1903 y 1917), la Universidad Libre (1912-1913)<sup>115</sup>, la Escuela Normal Superior (1936-1951)<sup>116</sup>, etc. Señaladas de difundir una orientación contraria a la tradición católica de la nación, a pesar de que las políticas modernizadoras de centralización, racionalización, y expansión cuantitativa<sup>117</sup> seguía su desarrollo de forma independiente al partido que estuviera en el poder.

Al interior de las universidades la lucha política era vivida de manera intensa, como lo

---

<sup>113</sup> Sáenz 225.

<sup>114</sup> Quiceno 25-26; González, *Educación* 103.

<sup>115</sup> En la primera época de fundada la Universidad Libre. Ver: González *Educación* 76.

<sup>116</sup> Herrera, *Los intelectuales* 46.

<sup>117</sup> Helg. *La educación* 142.

señala Gerardo Molina, rector de la Universidad Nacional de Colombia entre 1944 y 1948. En esta época, el partido Liberal organizaba la movilización estudiantil al interior de la universidad, alegando la búsqueda de la autonomía universitaria a través de la enseñanza combatiente “contra la naturaleza, contra las leyes adversas de la vida en el trópico y combatiente contra la influencia avasalladora de los núcleos rivales”<sup>118</sup>. Precisamente la búsqueda de la autonomía universitaria fue la bandera de la posterior movilización de la comunidad universitaria en 1971, sin embargo esta no fue dirigida por ninguno de los partidos tradicionales.

Otro exalumno y profesor de la Universidad Nacional, nos describe el clima de agitación social y política que se vivió en la Universidad colombiana en la segunda mitad del siglo:

“Existía también un espíritu de cuerpo, provocado precisamente por las diferencias de opinión política. A nuestra Universidad asistían, casi sin excepción, jóvenes liberales y de tendencia radical, y por ello muy aborrecidos por la gente retrógrada. Librepensadores en su mayoría en cuestiones religiosas, de extrema izquierda en la política, nuestros estudiantes se daban a su partido al estallar las guerras civiles. Constituían los elementos más activos, fogosos y sacrificados durante las revoluciones y más de uno hubo que selló con su temprana muerte sus convicciones, pasando a ser exaltado como héroes”<sup>119</sup>

En 1971, se desarrolló un conjunto de paros y protestas, en donde se movilizaron mayoritariamente los estudiantes universitarios, con participación de profesores y de estudiantes de colegios y escuelas. Las reivindicaciones hechas por la comunidad educativa movilizadas eran políticas, básicamente buscaban una participación efectiva en la toma de decisiones, en otras palabras una democratización de las instituciones educativas. El Gobierno de Misael Pastrana Borrero y el Ministerio de Educación Nacional dirigido por Luis Carlos Galán Sarmiento, enfrentaron a las manifestaciones con el uso de la fuerza bruta, de discursos demagógicos y en menor grado, con la negociación.

---

<sup>118</sup> González *Educación* 75.

<sup>119</sup> González 60

Las protestas de estudiantes comenzaron en enero en la Universidad del Cauca (Popayán), posteriormente, en febrero, los estudiantes de la Universidad del Valle entraron en huelga, enfrentado a la fuerza pública con un saldo de 20 muertos<sup>120</sup>. El paro se extendió por 14 departamentos. En marzo, el gobierno Pastrana reconoció la “legitimidad” del movimiento universitario y estableció conversaciones formales con algunos de sus líderes. A pesar de la buena voluntad del gobierno manifestada a los medios, los enfrentamientos entre estudiantes, ejército y policía se fueron agravando. En abril, se efectuaron acciones militares contra manifestantes en Cartagena, Medellín, Pasto, Popayán, Cali, Tunja, Bucaramanga, Bogotá y Barranquilla<sup>121</sup>. En Bucaramanga, como en muchas ciudades del país se decretó el toque de queda. El ministro Galán advirtió del cierre de la UN y La Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá) lo que sucedió efectivamente<sup>122</sup>. En Bogotá, los estudiantes de las de escuelas y colegios del barrio Kennedy se movilizaron, junto a la mayoría de universidades del país, en rechazo por el cierre de la Universidad Nacional.

Mientras estos hechos se desarrollaban en las calles, el Gobierno Nacional se debatía entre cuál instancia debería adelantar la reforma universitaria, el Consejo de Estado o el Congreso<sup>123</sup>. Para mayo, la policía ocupaba el campus de la Universidad Nacional, este era un verdadero “campo de batalla”<sup>124</sup>. En la Universidad Industrial de Santander los enfrentamientos de este mes dejaron doce soldados heridos. Los meses siguientes de escalamiento de la represión, pero también de politización de la sociedad, que sostuvo la movilización estudiantil, prueba de ello, es el apoyo de algunas universidades privadas al paro, como la Universidad la Gran Colombia, Universidad de Los Andes, Universidad Santo Tomás y Universidad de La Salle.<sup>125</sup>

---

<sup>120</sup> República de Colombia, “Decreto legislativo 250 del 26 de febrero 1971, Por el cual se declara turbado el orden público y en estado de sitio todo el territorio de la República”. Diario Oficial.

<sup>121</sup> “Texto del comunicado de Min Educación” *El Espectador* [Bogotá] 1 de mar. de 1971.

<sup>122</sup> “Desordenes en varias ciudades, protestas universitarias” *El Espectador* [Bogotá] 16 de abr. 1971: 4A: 12A.

<sup>123</sup> “Crisis Estructural de la Educación Superior” *El Espectador* [Bogotá] 7 de mayo de 1971: 12-A.

<sup>124</sup> “60 mil estudiantes fuera de las aulas” *El Espectador* [Bogotá] 25 de mayo de 1971: 4-A.

<sup>125</sup> “Paros parciales en varias universidades”. *El Tiempo* [Bogotá] 1 de Oct. de 1971.

Las aspiraciones de la comunidad educativa del país se pueden reconocer en las exigencias hechas en el Encuentro Nacional Universitario, celebrado el 7 de marzo en el campus de la Universidad Nacional, sede Bogotá<sup>126</sup>. Allí se reunieron representantes estudiantiles de las principales universidades del país: Universidad de Antioquia, Santiago de Cali, Distrital (Bogotá), San Buenaventura, Industrial de Santander, UPTC, Libre de Barranquilla, Inca, Tecnológica de Pereira, Libre, UPN, Externado de Colombia, Jorge Tadeo Lozano, Javeriana, Universidad del Cauca, de Caldas, del Rosario, del Atlántico, de Cartagena, del Quindío, de los Andes, del Valle, del Tolima, Universidad Nacional sede Manizales, Palmira, Medellín y Bogotá. Desde este encuentro se exigía al gobierno:

- Reorganización de los Fondos Educativos Regionales.
- Aumento del presupuesto para educación hasta alcanzar el 30% del presupuesto nacional.
- Nacionalización de la educación superior.
- Financiación estatal de la educación superior.
- Liquidación del Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior (ICFES).
- Eliminación de los consejos superiores universitarios. Para eliminar a los representantes de la iglesia y el sector privado de los cuerpos colegiados.
- Cese de la “represión oficial y garantía de plena integridad física, jurídica y académica para los estudiantes” y la reapertura de la Universidad del Valle y la expulsión de su rector.

Posteriormente (mayo), delegados estudiantiles de 43 universidades del país, y varios decanos y profesores, se reunieron en El Encuentro Nacional Universitario<sup>127</sup>, en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, para rechazar la reforma universitaria presentada por el gobierno y discutir las líneas de acción ante la intransigencia estatal. Uno

---

<sup>126</sup> “Poder universitario piden los estudiantes”. *El Espectador* [Bogotá] 1 de mar. de 1971: 12-A.

<sup>127</sup> “60 mil estudiantes fuera de las aulas” *El Espectador* [Bogotá] 25 de mayo de 1971: 4a.



de los planes discutidos fue el sabotaje de los juegos panamericanos.

Como complemento de las exigencias de los estudiantes, el pliego de exigencias de los maestros, agremiados principalmente en la Federación Colombiana de Educadores (FECODE), exigía del gobierno:

- El cumplimiento de la expedición del estatuto docente.
- Jornada laboral de cinco días.
- El desarrollo de un proyecto de construcción de vivienda para maestros.
- Apoyo a FECODE para la realización del Congreso de Educadores Americanos.

Una parte importante de los educadores se desmovilizó a partir la negociación con el gobierno en donde se pactaron los aumentos salariales exigidos, el apoyo con \$ 400.000 pesos para la realización del Congreso de Educadores Americanos, la institucionalización del subsidio familiar<sup>128</sup> y el compromiso de restablecer las personerías jurídicas de los sindicatos que participaron en el paro. Sin embargo, los profesores universitarios vinculados a través de los Claustros de Profesores y de la Asociación Sindical de Profesores Universitarios (ASPU) aprobaron en agosto una declaración que coincidía en los planteamientos básicos de las demandas estudiantiles ya citadas<sup>129</sup>. Uno de los principales logros del movimiento estudiantil fue la constitución de cogobiernos en las universidades de Antioquia (Medellín) y Nacional (Bogotá), los que estuvieron en ejercicio hasta mayo de 1972, cuando por medio de los decretos 856 y 886 de 1972, fueron abolidos los cogobiernos y se restableció parcialmente el orden político anterior al Paro<sup>130</sup>. Por otra parte, a pesar de que los cogobiernos fueron abolidos, la iglesia desapareció de los consejos superiores universitarios, así como los representantes de los sectores productivos, además de que las universidades se independizaron del control del ICFES.

La renuncia de Juan F. Villarreal, director del Instituto para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) marcó un punto importante de la dinámica del paro de 1971, así como la

---

<sup>128</sup> República de Colombia, “Decreto 1135 de 1952”. (Bogotá: Imprenta de la Nación, 1952).

<sup>129</sup> “Amplio debate piden Claustros al sobre la Nacional”, *El Tiempo* [Bogotá] 1 de oct. de 1971.

<sup>130</sup> “¿Gobierno universitario o fiscalización?”, *El Tiempo* [Bogotá] 1 de jun. de 1972.

“renuncia del gobernador del Cauca”<sup>131</sup>, donde la violencia fue extrema. Antes de su renuncia, Villareal preparó el informe llamado, *Informe Sobre la Crisis Universitaria*<sup>132</sup>, en este informe, Villareal, reconoce la naturaleza política de la crisis:

“Una primera línea que atribuye el problema [de la crisis] a una conspiración e infiltración castrista comunista o maoísta. Una segunda línea que sitúa el problema como conflicto generacional y como copia del mayo francés o cualquier otro brote violento ocurrido en cualquier parte del mundo en los años pasados. Y una tercera línea que coloca el problema como parte integral de la problemática general que se desprende de la crisis estructural de las sociedades latinoamericanas”<sup>133</sup>.

La vida política en el sistema educativo se caracterizaba, según Villareal, por la intolerancia, persecución y la exclusión política. Esta situación permitía el control de las instituciones por líderes políticos a expensas de la participación de reglones importantes de las comunidades educativas, en particular de estudiantes y maestros, como fue el caso de la Universidad Pedagógica Nacional durante sus primeras dos décadas de existencia.

“Indudablemente la conmoción y el desorden, los enfrentamientos y la violencia universitaria no son hechos que están montados en el vacío, ni se trata fundamentalmente de un capricho aislado de personas o de grupos. La crisis universitaria colombiana tiene raíces más profundas que van desde lo estructural hasta lo político. Raíces cuyo contexto es la perspectiva urgente de cambio, transformación o revolución desde las diversas tribunas ideológicas, ya como ataque frontal al sistema o como apoyo a él. También tiene raíces en el cuestionamiento progresivo de la estructura del sistema de educación superior colombiano y de la estructura interna de las universidades. Existen también raíces en la lucha interna por los mecanismos de poder y gobierno de las universidades, lo cual suscita enfrentamientos múltiples entre estudiantes, directivas, profesores y Gobierno. En el

---

<sup>131</sup> *El Espectador* [Bogotá] 30 de abr. de 1971: 4ª.

<sup>132</sup> “Villareal se retirará del ICFES a su regreso de Lima”. *El Tiempo* [Bogotá] 24 de sep. de 1971.

<sup>133</sup> *Ibíd.*, 1971. 3ª.

conflicto universitario se identifican también raíces en la falta de definición de la autonomía universitaria, la cual ha venido a ser un concepto acomodaticio. Finalmente existen orígenes en los programas de ayuda externa, los cuales causan serias controversias relacionadas con la soberanía nacional, la dependencia extranjera y el colonialismo cultural. La realidad universitaria colombiana necesita con carácter de urgencia, un diagnóstico a fondo que permita trazar con exactitud las líneas generales del conflicto y prever soluciones a corto ya largo plazo en concordancia con las causas y orígenes y todos los aspectos que afectan el proceso universitario. Sin embargo, es conveniente trazar algunas líneas generales de interpretación que faciliten la atención adecuada al problema”<sup>134</sup>.

Ante la escala de la movilización y la racionalización de las posiciones, el Estado a través del Ministro Galán intentó definir a la crisis universitaria como una crisis del sistema educativo definido como un sistema de “exclusión y privilegios”<sup>135</sup>. Este sistema profundamente injusto descrito por el ministro de educación coincide esencialmente con los resultados del análisis de la política educativa, presentados en el numeral 1.2, en este sentido encontramos como factores de la exclusión y los privilegios, “la pésima calidad ofertada por los planteles privados en gran medida por el desvío de recursos”<sup>136</sup>; “la diferencia en la escolaridad según se pertenezca a al campo o la ciudad (y dentro de esta según las personas sean ricas o pobres)”<sup>137</sup>, “la diferencia en inversión entre el campo y la ciudad”<sup>138</sup>, “la absoluta improvisación de la política educativa y de las soluciones que plantea”<sup>139</sup>, “la nula o pésima formación de los maestros”<sup>140</sup>. La descripción del sistema educativo y de la crisis de los años 1970-1972, como reflejo de este sistema y sus problemas, deja a un lado un factor importante y que es protagónico en las manifestaciones

---

<sup>134</sup> “Desordenes en varias ciudades, protestas universitarias” *El Espectador* [Bogotá] 16 de abr. 1971: 4A – 12A.

<sup>135</sup> Ministerio, *La educación ante el Congreso*. (Bogotá, 1972) 34-35.

<sup>136</sup> Ministerio 45, 53.

<sup>137</sup> Ministerio 48.

<sup>138</sup> Ministerio 55.

<sup>139</sup> Ministerio 54, 81.

<sup>140</sup> Ministerio 57, 79.

de la época, este factor es la violencia, un “estado de guerra, y no virtual, sino real, entre la fuerza pública y la juventud universitaria”<sup>141</sup> como lo denunció el senador Manuel Bayona Carvajal.

En este panorama se inscribió el establecimiento de la Universidad Pedagógica Nacional. Como solución al desmantelamiento de la Escuela Normal Superior, formando docentes profesionales que se ubicaron en los grandes centros urbanos, en especial Bogotá, dentro de un esquema de fortalecimiento de la Educación Media, particularmente a través de los INEM, en el contexto de la exclusión social, que centraba los esfuerzos institucionales en las grandes ciudades y evadía su responsabilidad del desarrollo de la educación en el campo colombiano. La exclusión política hizo parte de la vida interna de la UPN, determinó su agenda y perspectivas, pero desembocó con el tiempo en una politización de los estudiantes y maestros que hicieron participar a la UPN de la movilización general en el paro de 1971. Los factores de exclusión en el desarrollo de las primeras dos décadas de la UPN y la exclusión política al interior de la institución serán analizados en el capítulo dos.

A manera de conclusión, como lo describió el ministro Galán, el sistema educativo colombiano, en el periodo estudiado, es un sistema de exclusión y privilegios, que impidió el acceso de la mayoría de la población a la educación. Este sistema de exclusión, concentraba los esfuerzos y la inversión de los recursos escasos en los grandes centros urbanos, obedeciendo a la política de modernización y desarrollo económico, la cual necesitaba obreros calificados en las ciudades. La exclusión social se reprodujo a lo largo del siglo XX gracias a la acción de políticas definidas: la escolaridad diferente, mínima para la mayoría de habitantes del país, quienes no podían acceder a la educación superior y quedaban condenados a emplearse en sectores con muy baja remuneración. La asignación docente a través del mercado de trabajo operó en conjunto con la concentración de

---

<sup>141</sup> Ministerio 117.

inversiones en los grandes centros urbanos, reuniendo a las personas mejor calificadas en las ciudades y produciendo la escasez en los campos. La ineficacia producida en gran medida por la arraigada práctica de la improvisación en las políticas y planes de formación docente, impidieron el desarrollo de una educación de calidad en la mayoría de la geografía colombiana.

El presupuesto siempre insuficiente en educación y las formas de inversión de los recursos, que se agotaron en un aparato burocrático cada vez fue más grande, y que se perdió por la práctica común de la desviación de recursos, en los modelos que se basaban en la transferencia de recursos a instituciones privadas, y que se terminaban por desaprovechar en proyectos improvisados y desarticulados, reforzaban la exclusión de los habitantes del campo adonde no alcanzaban a llegar las inversiones necesarias para el desarrollo del sistema educativo.

El orden del sistema educativo que produjo la grave tendencia a la exclusión social fue mantenido por un orden de exclusión política que impedía la participación democrática en la planeación y en la toma de decisiones, garantizando los privilegios de algunos grupos políticos, económicos y sociales. La exclusión política respaldó el proyecto modernizador enfocado en la inversión en los grandes centros urbanos, basado en el empleo de mano de obra barata y calificada, formada por la educación media vocacional. Dentro de este proyector modernizador se inscribe la creación de la Universidad Pedagógica Nacional, que se encargó de proveer de maestros profesionales a las instituciones educativas de formación media, en especial vocacional, ubicada en las grandes ciudades del país, específicamente en Bogotá y en los Institutos de Educación Media Diversificada (INEM). Como consecuencia la labor de la UPN quedó confinada al ámbito urbano, la presencia de profesionales formados en esta universidad, es marginal o nula para las otras regiones del país, lo que no es una falla, sino una condición de los planes adonde se inscribe la institución.

## **Capítulo 2: Surgimiento, desarrollo y permanencia de la Universidad Pedagógica como institución formadora de docentes 1953 – 1974**

En el presente capítulo trataremos de resolver la pregunta ¿Cómo fue el surgimiento, desarrollo y permanencia de la Universidad Pedagógica Nacional como institución formadora de docentes? Para ello, se inicia con la explicación de los cambios de nombre que sufrieron las instituciones posteriores al cierre de la Escuela Normal Superior – la Escuela Normal Universitaria y finalmente la Universidad Pedagógica Femenina que adquiere un carácter nacional y mixto con la denominación de Universidad Pedagógica Nacional. Luego trataremos la apertura que desarrolló dicha universidad: a nivel internacional, recibiendo apoyo institucional; a nivel nacional fortaleciendo los programas de educación docentes del país; y a nivel local, con el apoyo que brindó a la educación media principalmente en los INEM. Finalizamos el capítulo, con las dinámicas internas que desarrolló la Universidad Pedagógica Nacional en cuanto a las tres administraciones que dirigieron la Universidad durante el periodo estudiando y las prácticas conservadoras educativas que estas administraciones desplegaron.

## **2.1 De Escuela Normal Superior a Universidad Pedagógica Nacional**

Debemos tener en cuenta que la necesidad de instituciones de formación profesional de maestros fue reconocida desde el comienzo del siglo XX. En 1924, la Segunda Misión Pedagógica Alemana propuso la creación de una Normal Superior como centro de preparación del profesorado, sin embargo esta idea solo se realizó hasta 1936, por la República Liberal, y tuvo una existencia fugaz (15 años) pues llegaría solo hasta 1951, cuando tomó el nombre de Escuela Normal Superior Universitaria. Tras el cierre de la Normal Superior se crearon dos universidades pedagógicas, una femenina en Bogotá y otra masculina en Tunja, las que adoptaron posteriormente (1955) los nombres de Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá) y Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Tunja).

Para 1957 se transformaron en instituciones mixtas, y hasta la década del sesenta fueron las dos únicas instituciones de formación universitaria para profesores. La Escuela Normal Superior dejó una impronta importante para la vida cultural del país, en parte debido al valor académico y político de las personas que hicieron parte de ella, nutrida en un comienzo por exiliados de la guerra civil española: Urbano González de la calle, Francisco Cirre, José de Recaséns, Pablo Vila, Mercedes Rodrigo, Manuel Ussano, Luis de Zuleta, y Francisco Vera, José María Ots Capdequí. Pero no solo españoles, además contó con la presencia de profesores procedentes del instituto Karl Marx de Berlín (Alemania): Fitz Karsen, Kurt Freudental, Rudolf Hommes, Gerhard Massur, Paul Rivet. De esta institución provienen El Instituto Caro y Cuervo fundado por Urbano González y Félix Restrepo; el Instituto Etnológico Nacional y el Servicio Nacional de Arqueología.

En la restauración conservadora (1946-1957), los gobiernos nacionales se trazaron como uno de sus objetivos el cierre de la Escuela Normal Superior, este se decretó en 1952 por Laureano Gómez<sup>141</sup>, desmembrando a la Normal en dos secciones: Sección Masculina, en Tunja, y el Instituto Pedagógico Nacional Femenino en Bogotá. De esta

---

<sup>141</sup> Herrera, *Los Intelectuales* 18- 19.

manera se volvía a la situación de 1936. La creación de la Universidad Pedagógica de Colombia (UPC) en 1953, a partir de la Sección Masculina, hizo parte del ataque conservador contra algunos de los presupuestos modernizadores de las ideas liberales sobre educación concretados en la Escuela Normal Superior, sin embargo debemos tener en cuenta que la política conservadora responde a su vez a parte del ideario modernizador de la época, lo que se hace patente en el alineamiento de los objetivos de la UPC con las necesidades específicas de un grupo industrial muy importante del país: acerías Paz de Río, el cual muestra un interés especial por proveerse de un centro de capacitación propio:

“Considerado. 4. Que el rápido progreso industrial del país y las perspectivas de desarrollo de la Siderúrgica Nacional de Paz de Río, así como las que ofrecen otros centros de producción nacional, demandan la preparación de profesores idóneos para los institutos industriales y escuelas de artes y oficios.

Artículo 3. Créase en la Universidad Pedagógica de Colombia un Instituto Pedagógico Industrial, encargado de atender a la formación del profesorado que requiere el país para la dirección de sus Institutos Industriales, técnicos, escuelas de artes y oficios y demás establecimientos de este género. Este Instituto tendrá como establecimientos anexos la Escuela Superior de Artes y Oficios de Tunja, con su asignación presupuestal correspondiente, y la Escuela de Capacitación Siderúrgica que funcionará en la ciudad de Duitama, la que se crea en virtud de la presente disposición.

Parágrafo. Los fondos asignados en los artículos 1122 y 1123 del Capítulo 93 del Presupuesto de la actual vigencia, se destinarán de modo exclusivo para la dotación que requiere el funcionamiento de la Escuela de Capacitación Siderúrgica de Duitama”<sup>142</sup>

De esta manera, los intereses económicos particulares de un grupo de empresarios colombianos, intervinieron en la planeación y el enfoque de una las dos primeras universidades pedagógicas nacionales. La UPTC se inscribió de manera directa dentro de

---

<sup>142</sup> República de Colombia. “Decreto 2655 del 10 de octubre de 1953”. (Bogotá: Imprenta de la Nación, 1953).



los planes modernizadores de la época, apoyando específicamente a la industria del acero en Boyacá. Este no es el caso de la UPN, la cual siguió un desarrollo diferente, enfocado exclusivamente en la formación docente y en la preparación de parte de los cuadros administrativos del sistema.

En Bogotá la Universidad Pedagógica Nacional comenzó su organización sobre la base de Escuela Normal Universitaria Femenina, dirigida por una de sus más reconocidas e importantes directoras, Francisca Radke, quien dejó una impronta importante dentro de la vida política de la institución.

## **2.2 La Escuela Normal Universitaria Femenina**

La Escuela Normal Universitaria Femenina fue renombrada en 1952 como Universidad Pedagógica Femenina y se reestructuró siguiendo los lineamientos pedagógicos de la Escuela Nueva, adoptados desde la conformación de la Escuela Normal Superior, siguiendo el ideal de preparar un docente erudito (que sepa) y práctico (que sepa enseñar). Se pretendía una formación profesional que combinara tradiciones, como el estudio de la filosofía, y estudios en áreas modernas: sociología, psicología, y especialmente pedagogía.<sup>143</sup>

El cambio de Escuela Normal Universitaria Femenina hacia Universidad Pedagógica Femenina supuso nuevas exigencias de profesionalización para los maestros de la institución, sin embargo la mayoría de la planta fue conservada como resultado de la continuidad de las directivas<sup>144</sup>. La profesionalización, fue un problema que preocupaba al MEN, no solo en el caso de la UPF, sino en el sistema en general, para el que planeaba la presencia exclusiva en las escuelas normales de personal “inexcusablemente de rango universitario.”<sup>145</sup>

---

<sup>143</sup> “Actas, decretos y resoluciones”, Bogotá, 1951-1954. Archivo Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Archivo General de Rectoría, folio 105.

<sup>144</sup> “Actas...” 295.

<sup>145</sup> Ministerio, *I Plan Quinquenal* 106.

La universidad Pedagógica Nacional (UPN) fue creada para ocupar la cúspide de un sistema estratificado de instituciones de formación, que organiza a las escuelas normales de todos los niveles y a las universidades pedagógicas asignando los grupos humanos que tendrían acceso a estas, de la siguiente manera:

1. “Escuelas Normales Rurales: tienen como finalidad preparar maestros para dirigir las escuelas primarias rurales. Para el ingreso se exige haber cursado enseñanza primaria; el ciclo de estudios es de cuatro años y otorga el título de Maestro para Escuela Rural.
2. Escuelas Normales Elementales: preparan maestros para las escuelas primarias, exigen para el ingreso haber cursado enseñanza primaria, tienen un ciclo de cuatro años y otorgan el título de Idoneidad Pedagógica.
3. Escuelas Normales Superiores: preparan el magisterio para las escuelas primarias, exigen para el ingreso haber cursado cinco años de enseñanza primaria, tienen un ciclo de seis años y otorgan el título de Normalista Superior.
4. Escuelas Normales Agrícolas: preparan el profesorado para las Escuelas Normales Rurales, exigen para el ingreso el certificado de enseñanza primaria, tienen un ciclo de estudios de cinco años y otorgan el título de Instructores Agrícolas.
5. Los Instructores Politécnicos Superiores preparan el profesorado de las escuelas de enseñanza industrial, exigen para el ingreso el título de experto, el ciclo de estudio es de uno a dos años y otorga el título de Profesor Industrial.
6. Universidades Pedagógicas, tienen por objeto preparar a los profesores de cultura general para los establecimientos de Enseñanza Secundaria. Estas universidades se dividen en Facultades especializadas, exigen para el ingreso título de Bachiller o Normalista Superior. Tiene un ciclo de estudios de cuatro años y otorga los títulos de licenciado y de Doctor”<sup>146</sup>

Siguiendo este esquema se creó la Universidad Pedagógica de Colombia<sup>147</sup>, diseñando sus planes de estudio con una duración de cinco años. Los primeros cuatro dedicados

---

<sup>146</sup> “Escuelas para la Formación del Personal Docente”, *Revista Colombiana de Educación* 1. 3. (1959): 31-32.

<sup>147</sup> República de Colombia, “Decreto 2655 de 1953”. (Bogotá: Imprenta de la Nación, 1953).

exclusivamente a la “preparación científica”, y el quinto año a la pedagogía práctica.<sup>148</sup>

Este plan de cinco años respondió a la constatación por parte de las directivas del pésimo estado académico de los estudiantes formados en el sistema educativo colombiano, quienes no alcanzaban los resultados esperados para los exámenes de segunda enseñanza, lo que requirió la implementación de un año preparatorio, a lo que se mostraron reacias las directivas, porque significaba el sacrificio de un año de estudios profesionales de los cuatro que se habían presupuestado en un comienzo, lo que hizo necesario para la universidad “el aumento de los estudios por un año”<sup>149</sup>. Los cinco años propuestos por la directiva reconoció, por otra parte, la necesidad de una considerable inversión de tiempo para la preparación profesional, con calidad<sup>150</sup>, lo cual fue imposible de obtener con los cursos de preparación o formación adelantados por el Incadelma o el MEN, para normalizar la situación de las personas que ejercían como maestros sin ninguna preparación en el país.

Los estudios en la Universidad Pedagógica Nacional Femenina conferían el diploma y el título de licenciados en ciencias: “Biológicas y Químicas, en Matemáticas y Física, en Filosofía e Idiomas, en Psicología y Ciencias de la Educación o en Ciencias Sociales y Económicas”, según los estatutos de la nueva institución.<sup>151</sup>

La organización de escuelas anexas a las instituciones de formación, respondió a las necesidades de la capacitación de los maestros en formación, en todos los niveles, desde las normales regulares hasta las universidades pedagógicas, de la siguiente manera: Kindergarten y las escuelas primarias anexas para el entrenamiento práctico de las estudiantes de la Normal Regular. La escuela Normal Regular y la enseñanza secundaria para entrenamiento de las practicantes de la Escuela Normal Universitaria, y esta última

---

<sup>148</sup> “Actas... 1951-1954” 372.

<sup>149</sup> “Actas...” 371.

<sup>150</sup> La UNESCO señala la necesidad de la inversión de tiempo, como uno de los principales factores en el ejercicio de la formación de maestros: “Hacer capaz al profesor de explotar todos sus recursos físicos y psicológicos en pro de la misión sublime que se le ha confiado, requiere un proceso lento que solo se lleva a cabo a través de largos años de contacto con la profesión de educador”. Ministerio, *Memorias* 1960 85.

<sup>151</sup> “Actas, decretos y resoluciones”, Bogotá, 1956. Archivo Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Archivo General de Rectoría, folio 92.

por su parte formó el campo de entrenamiento e investigación científica para los estudios postgraduales.”<sup>152</sup>

La organización administrativa de la Universidad fue vertical, los cuerpos colegiados no tenían injerencia en la toma de decisiones y el rector hizo las veces de un representante del MEN y del Gobierno Nacional. Si bien fue cierto que, era el consejo directivo de la UPN quien hacía los nombramientos, junto con la asignación de becas, el consejo fue dirigido directamente por el Secretario del Ministro de Educación. Las profesoras fueron sometidas al régimen de internado creado para las alumnas con el argumento de que este orden “les permitirá dedicarse por entero a las alumnas y así llenar ampliamente su función educadora.”<sup>153</sup>

Con la inauguración de la Universidad Pedagógica Nacional Femenina, el 5 de junio de 1953, se esperaba que se abriera un nuevo horizonte laboral para el magisterio en Colombia, esto significa una mejora salarial del Estado, al ser el agente más importante del sistema y el responsable de las condiciones laborales de los docentes en las instituciones públicas. Las directivas de la UPN eran conscientes de este problema, y lo manifestaron al ministro Lucio Núñez Pabón, de forma sintética: “Sin remuneración adecuada no existe un magisterio bueno.”<sup>154</sup> La consciencia de la mala situación económica de los docentes en el país, la cual afectaba directamente la calidad de la educación hizo que, así mismo, los directivos de la Universidad respaldaran la organización gremial como instrumento de reivindicación social, afirmando que el fin de la organización debería ser la creación de un marco jurídico, que regulara la asignación de maestros, cargos y plazas a partir del mérito académico y profesional.<sup>155</sup>

La respuesta conjunta del MEN y la UPN al problema de la desigualdad en el acceso a la educación que excluye a las mayorías campesinas es afrontada con la instalación de

---

<sup>152</sup> “Actas, decretos y resoluciones”, Bogotá, 1951-1954. Archivo Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Archivo General de Rectoría, folio 378-387.

<sup>153</sup> “Actas...” 20.

<sup>154</sup> “Actas... 1951-1954” 389.

<sup>155</sup> Ministerio, *I Plan Quinquenal* 101.

cursos de maestras rurales<sup>156</sup>, siguiendo lineamientos de enseñanza diferencial, propios de la Escuela Nueva.

## **2.3 La Universidad Pedagógica Nacional**

Los gobiernos del Frente Nacional procuraron, desde la década del sesenta, fortalecer y ampliar las facultades de educación y las universidades pedagógicas, públicas y privadas, antes que crear nuevas.<sup>157</sup> En 1962 se modificó el nombre de la Universidad Pedagógica Nacional Femenina para darle un carácter más general.<sup>158</sup> La intención era reunir un conjunto de instituciones en un solo cuerpo administrativo incorporando: la Escuela Nacional de Educación Física y salud, el Curso Intensivo de Formación de Maestras de Bogotá, y el Instituto de Capacitación del Magisterio (Incadelma). La Escuela de Educación Física pasó a tener la categoría de facultad, funcionando con el régimen de las facultades existentes.

Los Cursos Intensivos de Formación de Maestras y Capacitación del Magisterio Primario funcionaron como un Instituto de Enseñanza Media del ciclo normalista. El Instituto de Capacitación del Magisterio, Incadelma, continuó con el régimen que tenía antes de la incorporación, sin mayores cambios.<sup>159</sup> Es importante anotar que a partir de la reestructuración los cursos intensivos quedaron en manos de una facultad, que además acreditaba dicho curso al estudiante como normalista o con título de maestro, algo que para entonces solo le correspondía a las normales.

Por otra parte se normalizó la titulación de los supervisores de educación primaria o secundaria, y de los directores de escuela.<sup>160</sup> Se crearon las facultades nocturnas para la

---

<sup>156</sup> “Actas, decretos y resoluciones”, Bogotá, 1955-1959. Archivo Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Archivo General de Rectoría, folio 22.

<sup>157</sup> República de Colombia, “Ley 73 de 1962”. (Bogotá: Imprenta de la Nación, 1962)

<sup>158</sup> República de Colombia, “Decreto 2188 del 2 de agosto de 1962” (Bogotá: Imprenta de la Nación, 1962).

<sup>159</sup> “Actas, decretos y resoluciones”, Bogotá, 1962. Archivo Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Archivo General de Rectoría, folio 24.

<sup>160</sup> “Actas...” 42-43.

formación de profesores de enseñanza media.<sup>161</sup> El Departamento de Bienestar Estudiantil se creó hasta 1963, como dependencia de la Secretaría General, para prestar servicios asistenciales, recreativos y de extensión cultural.<sup>162</sup> Se crearon dos institutos anexos de enseñanza media, para las prácticas y la investigación, los que posteriormente (1968) fueron integrados en uno solo: el Instituto Pedagógico, el que contaba con las siguientes unidades docentes:

- “Ciclo profesional Normalista.
- Ciclo Superior de Enseñanza Secundaria
- Curso Intensivo para la formación acelerada de Maestros
- Curso de formación de maestros para educación pre-escolar
- Ciclo básico de Enseñanza Media
- Escuelas primarias anexas
- jardín Infantil”<sup>163</sup>.

El jardín infantil fue incorporado en 1969 a la facultad de psicología, con la sugerencia de la contratación de especialistas en preescolar.<sup>164</sup> Además, se incorporaron a la facultad de psicología, los programas de formación de maestros para nivel preescolar y maestros bachilleres.<sup>165</sup>

Uno de los mayores cambios para los que comenzó a prepararse la UPN fue la inminente incorporación de hombres como estudiantes en un régimen mixto, como lo había sido la Escuela Normal Superior, antes de las directivas restauracionistas del régimen conservador que procuraba apoyar el fenómeno de feminización del magisterio, sobre la idea de la poca o nula movilización política de las mujeres. Esta razón intentó ser

---

<sup>161</sup> “Acuerdo 5 de 1963”. Bogotá, 1963. Archivo Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Archivo General de Rectoría.

<sup>162</sup> “Actas, decretos y resoluciones”, Bogotá, 1963. Archivo Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Archivo General de Rectoría, folio 47.

<sup>163</sup> “Actas, decretos y resoluciones”, Bogotá, 1968. Archivo Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Archivo General de Rectoría, folio 332.

<sup>164</sup> “Actas, decretos y resoluciones”, Bogotá, 1969. Archivo Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Archivo General de Rectoría, folio 48.

<sup>165</sup> “Actas...” 116.

soportada por argumentos falsos, como la suficiente oferta de centros de formación masculinos, o el innecesario aumento del número de docentes, cuando desde su creación en 1927 el MEN había señalado lo contrario, como lo hemos relacionado en el primer capítulo. El siguiente es el pliego de razones esgrimidas por la rectoría, encabezada por Francisca Radke, para negarse a convertir la UPN en una institución mixta:

1. “La universidad atiende en buena proporción a la gran demanda de licenciadas para el país.
2. Por su carácter femenino la universidad no le ha creado problemas al gobierno porque su contenido dentro de un espíritu de orden y trabajo.
3. Los padres de familia de Bogotá y de provincia prefieren la universidad pedagógica y confía en su orientación y formación.
4. La universidad ha abierto más aulas a las religiosas para que vayan bien preparadas a servir a los numerosos colegios que tienen a su cuidado.
5. El régimen mixto sería de gran inconveniencia para los institutos de enseñanza media que funcionaban dentro de la universidad.
6. Los jóvenes tienen oportunidad de escoger las facultades de educación de otras universidades.”<sup>166</sup>

No obstante las directivas de la UPN, debieron aceptar los regímenes propios de las instituciones que se integraron a la universidad desde ese año,<sup>167</sup> previendo el cambio de régimen en un futuro cercano como estaba previsto en los planes del MEN.<sup>168</sup> Este cambio de régimen se implementó también con la Universidad de Tunja, la cual pasó a llamarse Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Contra el nuevo régimen mixto inminente, las directivas se enfrentaron alegando la autonomía universitaria en la toma de decisiones como esa, y contravirtieron, por vicios de ley,<sup>169</sup> la incorporación de nuevas instituciones, al ser vistas como las representantes del nuevo régimen. Sin embargo el mismo diseño vertical, impidió la efectividad de los alegatos de la rectoría.

---

<sup>166</sup> “Actas... 1962” 22.

<sup>167</sup> “Actas... 1962” 23.

<sup>168</sup> “Actas... 1962” 10.

<sup>169</sup> “Actas... 1962” 11.

Para la época las decisiones tomadas en el MEN, son de cumplimiento obligatorio en las universidades públicas. Frente a esta situación de cambio de régimen decretado por el MEN, la rectora Radke acudió a la búsqueda de apoyo en las instituciones de enseñanza básica y media, alegando que existía una demanda importante e insatisfecha por parte de los colegios femeninos; de las comunidades religiosas que necesitaban de instituciones de educación femeninas para sus miembros; y de celosos padres de familia que habían solicitado matrícula para sus hijas en esa institución femenina.<sup>170</sup>

No obstante la demanda de cupos en el instituto, solo hasta 1967 se autorizó la apertura de matrícula para varones en las secciones diurnas de facultades de Biología y química, Ciencias Sociales, filología e Idiomas, matemáticas y física, Psicología y Pedagogía.<sup>171</sup> El rechazo a los hombres, se extiende también a otros sectores de la población como los obreros, por carácter bullicioso de estos, lo que convierte su proximidad en un problema para los planes de la construcción de una nueva sede de la Universidad:

“Se le informa al sr Ministro sobre la posibilidad de los lotes de acuerdo con las ofertas hechas, al Dr. Ortega (representante de la curia) un lote de 35 fanegadas adelante del tercer puente de la autopista, a \$ 3.50 la vara, un valor total de \$1.225.000, con perspectivas de una rebaja. Otro lote de 10 fanegadas, por el lado de Suba cerca al club de los Lagartos, a \$ 15 la vara. Se hace las consideraciones de que este último es muy costoso y tiene un suburbio vecino que sería incómodo para la Universidad. En cambio el primero tiene un precio aceptable y está en un sector tranquilo, libre de viviendas obreras. El sr Ministro encuentra factible la compra de este lote y manifiesta el deseo de conocerlo para dar su opinión cita a los miembros del concejo a las 9am para ir reunidos a mirar las condiciones del lote”<sup>172</sup>.

El cambio de Universidad Pedagógica Femenina a Universidad Pedagógica Nacional, fue un esfuerzo importante por parte del gobierno nacional, que incluyó la compra de

---

<sup>170</sup> “Actas... 1962” 22.

<sup>171</sup> “Actas...1968” 75.

<sup>172</sup> “Actas... 1961-1962” 32.



predios nuevos<sup>173</sup> y la construcción de nuevas instalaciones. Por invitación del secretario del MEN, el estudio del proyecto para la construcción de la Universidad lo adelantó Arturo Robledo, reconocido por su participación en proyectos de consideración como el de la Universidad de Pereira. Con ocasión del diseño de las nuevas instalaciones surge de nuevo el debate por el carácter mixto o femenino de la universidad, la rectora reconoce su derrota y la ineluctable incorporación de estudiantes hombres a la UPN, a pesar de su rechazo inicial, debido a “que siempre habrá necesidad de profesores para colegios masculinos y femeninos”<sup>174</sup>, adoptándose el sistema de la departamentalización de la administración de la universidad, situación que deberá ser tenida en cuenta para el diseño arquitectónico. No obstante la demanda de cupos en el instituto, solo hasta 1967 se autorizó la apertura de matrícula para varones en las secciones diurnas de facultades de Biología y química, Ciencias Sociales, filología e Idiomas, matemáticas y física, Psicología y Pedagogía.<sup>175</sup>

La UPN ha desarrollado desde la década de las 60 actividades de investigación a través del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, que ya venía funcionando desde la época de la UPF,<sup>176</sup> pero con un presupuesto aumentado por el MEN. La renovación de este instituto creó mucha expectativa en la comunidad académica de la época, que lo veía como el instrumento para hacer realidad la premisa de la Escuela Nueva, de producir una pedagogía adaptada a las condiciones del país.<sup>177</sup> Antes de la renovación del Instituto, la publicación de trabajos científicos debía ser financiada directamente por el MEN por la falta de financiación suficiente, lo que dejaba en una situación precaria la difusión del conocimiento y de las investigaciones adelantadas en la Universidad y el Instituto.<sup>178</sup> El

---

<sup>173</sup> Es el caso de la compra, para la Actas, decretos y resoluciones, de “un lote de terreno que hace parte de un globo de mayor extensión, ubicado a 200 metros del tercer puente de la auto norte de la ciudad de Bogotá, costado occidental, en el sector de parcelación Valmaría”. “Acuerdo 14 de 1963”. Bogotá, 1964. Archivo Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Archivo General de Rectoría, Folio 7.

<sup>174</sup> “Actas... 1964” 10.

<sup>175</sup> “Actas... 1968” 75.

<sup>176</sup> “Actas... 1961-1962” 27.

<sup>177</sup> Esta idea, propia de la Escuela Nueva, de adaptar la pedagogía a las condiciones locales, es compartida por el Ministro Jaime Posada, La rectora de la UPN, Irene de Solórzano y el director del Gimnasio Moderno, Dr. Agustín Nieto Caballero. Este último representa a la comunidad académica que impulsa a la Escuela Nueva. “Actas... 1961-1962” 32-33.

<sup>178</sup> “Actas... 1951-1954” 338.

Instituto fue anexo a la Universidad, en contradicción con la propuesta hecha por el MEN, de crear un instituto paralelo a la Universidad;<sup>179</sup> dependía directamente del consejo directivo, con asesoría de los organismos extranjeros (UNESCO Y OEA). En 1964 Entró en servicio un Curso de Planeación y Administración Educativa a nivel de posgrado.<sup>180</sup>

En 1967, la Universidad del Norte de Iowa (EE.UU.), a través de un programa sobre formación de profesores, recomendó la apertura y financiación estatal de más programas de investigación pedagógica, necesarios en el país. Por otra parte le propuso a la UPN y al MEN, un plan de intercambios académicos profesores y estudiantes de las dos universidades.<sup>181</sup> En 1971 se aprobó el proyecto de la creación de la Escuela de Graduados, confirmando los estudios sobre presupuesto y planta de personal del nuevo organismo. Un año después, la Escuela de Graduados contaba con cuatro especializaciones y 143 estudiantes matriculados de tiempo completo, 52 de tiempo parcial y 47 estudiantes que adelantaban su trabajo de tesis.<sup>182</sup>

## **2.4 La UPN y la política internacional de apoyo a la educación**

La consolidación y primer desarrollo de la UPN estuvo ligado a la agenda trazada por diferentes instituciones de ayuda y apoyo internacional, enmarcadas en la labor diplomática norteamericana, en especial la Alianza para el Progreso. Como ya hemos visto (capítulo 1) la Organización de Estados Americanos (OEA) convocó en 1956, en Lima (Perú), la Segunda reunión Interamericana de Ministros de Educación, donde formuló la agenda administrativa y financiera de los sistemas educativos para los países latinoamericanos. Como resultado de esta agenda el gobierno colombiano preparó el Primer Plan Quinquenal de Educación.<sup>183</sup>

---

<sup>179</sup> “Actas... 1961-1962” 32-33.

<sup>180</sup> “Actas... 1964” 129.

<sup>181</sup> “Actas... 1967” 19.

<sup>182</sup> “Actas... 1972” 31.

<sup>183</sup> Ministerio, *Memorias 1957-1958*. 88-93.

La UNESCO, mediante la Misión de Planeamiento Integral de la Educación,<sup>184</sup> formuló una serie de exigencias a las instituciones de formación de docentes para “hacer capaz al profesor de explotar todos sus recursos físicos y psicológicos en pro de la misión sublime que se le ha confiado”, reconociendo la necesidad de un proceso de formación prolongado durante varios años en las instituciones de formación.<sup>185</sup>

En 1964 la Fundación Ford propuso la financiación de la primera etapa del Programa de Formación de Consejeros Escolares y Orientadores Vocacionales, con una duración de tres años, incluyendo, personal técnico extranjero, especialistas colombianos y profesores auxiliares.<sup>186</sup> Sin embargo la desidia mostrada por el MEN, impidió la implementación del proyecto de la Ford que exigía la financiación y acompañamiento ulterior del programa.

La injerencia de organismos extranjeros no se quedó en la financiación de programas e intercambios. Organismos como la OEA y UNESCO, definieron directrices sobre el sistema educativo que el gobierno colombiano debía seguir (ver capítulo 1). Una de estas directrices fue el desarrollo del crédito particular para financiar al sistema educativo.<sup>187</sup> Esta directriz en su aplicación en el caso del UPN, el cambio de becas por préstamos a los estudiantes tuvo profundas consecuencias en la organización y movilización estudiantil:

“Consejo Directivo, acta No. 3 del 23 de febrero de 1968

La señora rectora explica al consejo que la universidad ha venido adjudicando 230 becas, El consejo académico ha considerado conveniente adoptar el sistema de préstamos que es más educativo y beneficia a mayor número de estudiantes. Se dijo que la beca es el dinero que se gasta y el préstamo es una inversión. El consejo académico recomendó informar a los estudiantes sobre la idea de hacer el cambio de forma gradual. Algunos decanos no dieron la información suficiente y ahora cuando el consejo determinó destinar el 40% de las partidas de becas para préstamos los estudiantes se han puesto en guardia y

---

<sup>184</sup> Ministerio, *Memorias* 1965. 7.

<sup>185</sup> Ministerio, *Revista Colombiana de educación*, Vol. II, No. 7, Octubre- Diciembre, 1970, 85.

<sup>186</sup> “Actas... 1964” 15.

<sup>187</sup> Ministerio, *Memorias* 1963.

reclaman las becas. No aceptan que la universidad disponga del dinero que según ellos pertenece a los estudiantes. El profesor Trujillo informa que las alumnas creen que se les dará las mismas becas y que solo una minoría saldrá perjudicada. Monseñor Landines opina que se les debe motivar desde el punto de vista de la responsabilidad humana. Hacerles ver que es incómodo recibir sin retribuir y que el préstamo coloca al estudiante en una posición más digna”<sup>188</sup>

Las becas brindadas por el ministerio pasaron a engrosar el capital del ICETEX. Sin embargo la decisión de convertir las becas en préstamos al interior de la UPN fue dejada por el ministerio al arbitrio de las directivas de la universidad, quienes alegando una falta recurrente de recursos decidieron adelantar el proceso de conversión.<sup>189</sup> Medidas como la transformación de las becas en préstamos y los constantes programas de ayudas técnicas de instituciones extranjeras, son concebidas por los estudiantes como expresiones o fenómenos del colonialismo.<sup>190</sup>

Dentro del contexto de movilización estudiantil nacional, en 1970, la UNESCO con el “Fondo especial de las Naciones Unidas” o el Fondo de Graduados (dirigido a profesores), el Banco Mundial y la Fundación Ford,<sup>191</sup> renovaron su interés en invertir en nuevos programas educativos y donaciones directas, de los que se beneficiaría, entre otras, la Universidad Pedagógica.<sup>192</sup> En contraposición del desarrollo de la legislación colombiana, que siguiendo las directrices de las entidades de ayuda extranjera, redujo las becas y amplió la financiación a través del crédito a los usuarios del sistema educativo, entidades como la Fundación Ford siguiendo la premisa de que sus inversiones tuvieran el carácter de donaciones y no de créditos. Los rubros destinados a la financiación de la educación y la cultura por esta fundación para 1971, fueron de US\$200.000.000 de

---

<sup>188</sup> “Actas... 1968” 248.

<sup>189</sup> “Actas...” 309.

<sup>190</sup> “Actas... 1969” 19.

<sup>191</sup> La Fundación Ford, es una de las fundaciones que más recursos invierte en la UPN. Se define a sí misma como una entidad que busca exclusivamente “contribuir al bienestar de la humanidad sin ninguna discriminación”; independiente la compañía Ford Motor.

<sup>192</sup> “Actas... 1970” 213-267.

dólares a nivel mundial y para Latinoamérica de US\$16.000.000,<sup>193</sup> dinero que poco se vio en verdaderas mejoras al sistema educativo colombiano.

## **2.5 La UPN y el problema de la formación docente**

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) surgió de la necesidad, constante y nunca satisfecha hasta el día de hoy, de formar maestros calificados para la educación de bachillerato y la formación de profesores en las escuelas normales. Sin embargo el número de egresados no fue significativo para atender la demanda de docentes profesionales en el país. Por otra parte el papel asignado a los egresados en la UPN reforzó la discriminación de la población rural, en tanto que la casi totalidad de maestros fueron captados por las instituciones de las grandes ciudades, en particular por los colegios INEM.

En la década de 1960, el problema del número de maestros preparados fue señalado de nuevo por la “Misión de Planeamiento Integral de la Educación,”<sup>194</sup> preparada por la UNESCO, como el principal problema del sistema educativo colombiano, recalcando la ineficiencia de los esfuerzos realizados por el Estado para solucionar el problema de la formación, esfuerzos que concentraron en expedir certificados y títulos de idoneidad con base en el registro de diferentes tipos de cursos, todos diferentes con la formación profesional. El informe de la UNESCO evidencia una situación crítica, en la composición del magisterio, a principios de la década del sesenta: de los 18.500 profesores que había en la enseñanza media solo 2.000 han cursado estudios universitarios.<sup>195</sup> Esta situación empeoró por la distribución de los maestros formados, especialmente en las normales rurales, de los cuales el 70% emigró hacia las ciudades buscando mejores condiciones laborales.<sup>196</sup> Este problema tuvo una consecuencia directa en el sistema educativo, impidió el acceso a la educación de la mayoría de la población rural.

---

<sup>193</sup> “Rectoría 1971” 27-28.

<sup>194</sup> Ministerio, *Memorias 1965* Vol. 4, 7.

<sup>195</sup> “Informe sobre el Desarrollo del Proyecto Principal de la UNESCO”. *Revista Colombiana de Educación* II, 7 (1960): 85-87.

<sup>196</sup> Ministerio, *Revista Colombiana de educación*, Vol. I, No. 1, 1959, 50.

La UPN fue consciente del problema de escasez de maestros y entendió que esta era una consecuencia de los pobres estímulos económicos de la profesión en el mercado laboral. Teniendo en cuenta esta visión del problema, la UPN, desde su fundación, declaró su preocupación sobre el asunto y la necesidad de “la mejora de las condiciones económicas para el magisterio.”<sup>197</sup>

El gobierno Nacional basó la remuneración de los docentes en la clasificación del Escalafón de Profesores.<sup>198</sup> El escalafón organizó a los profesores en cuatro categorías, y los sueldos para cada una de estas fueron fijados para 1958 de la siguiente manera:

- Primera categoría: \$800
- Segunda categoría: \$650
- tercera categoría: \$550
- Cuarta categoría: \$450
- Sin escalafón: \$450<sup>199</sup>

El sueldo del profesor quedó libre de gastos cuando el profesor trabajaba en un establecimiento con servicios de internado. De lo contrario, recibía una prima de alimentación de \$75. El profesor estaba obligado a trabajar un máximo de 22 o 23 horas semanales. Las clases dictadas como extras se pagaban entre 6 y 10 pesos/hora. Los docentes de instituciones estatales, se afiliaron a la Caja Nacional de Prevención, quien se encargó de los auxilios de cesantías y jubilación, y asistencia médica limitada.

Cabe señalar que, a pesar de los pobres estímulos salariales, la profesión de maestro ofreció la posibilidad de un trabajo estable remunerado y con seguridad social, lo que, aun hoy, no es algo común en Colombia. Este argumento explica la feminización del magisterio, y también la demanda persistente por formación, sobre todo para licenciados del nivel profesional, como los egresados de la UPN, a la vez que la oferta de instituciones de este tipo fue baja. En la década de 1960 se adoptó la implementación de

---

<sup>197</sup> “Actas... 1951-1954” 389.

<sup>198</sup> República de Colombia, “Ley 43 de 1945”. (Bogotá: Imprenta de la Nación, 1945).

<sup>199</sup> República de Colombia, “Decreto 10 de 1958” (Bogotá: Imprenta de la Nación, 1958).

facultades nocturnas en la UPN, como estrategia para combatir la oferta escasa de formación, aunque la implementación causó algunos problemas.<sup>200</sup> En 1963, se hizo una evaluación de la jornada nocturna en la UPN, se encontró que la mayoría de egresados fueron contratados en Bogotá, en donde sin embargo, la demanda de algunos profesionales, en la secundaria, como psicólogos fue demasiado baja, lo que llevó a plantear el estudio y replanteamiento completo de los planes curriculares,<sup>201</sup> como lo demuestran varias actas de consejo académico,<sup>202</sup> en donde fue recurrente el tema pero no contó con la fuerza suficiente para llevar a cabo la reforma, que sólo se logró hasta 1968.

La UPN, como institución asesora del MEN, reclamó constantemente la necesidad de la expedición del Estatuto Docente que definiera al profesional de la educación, favoreciera la profesionalización y motivara a los profesionales calificados a seguir educándose. Sin embargo conceptuó que el proyecto presentado por el MEN, en 1972, dejó activos los mecanismos de profesionalización por tiempo de servicios y, desconoció los estudios postgraduales como méritos profesionales que debieron tener un reconocimiento salarial.<sup>203</sup>

La alta demanda de maestros y la baja oferta de docentes formados profesionalmente promovieron la implementación de estrategias, que la mayoría de las veces terminaron por sacrificar la calidad de la formación de los maestros, por intentar un aumento del personal titulado. En 1968, se introdujo la semestralización como una forma para aumentar el número de graduados de la UPN.<sup>204</sup> Un año después se planteó la creación de “carreras cortas”, con el fin de preparar profesores auxiliares para la enseñanza media. Sin embargo este tipo de planes para aumentar la oferta de profesores, fueron tema de disputa entre los maestros de la UPN, ya que algunos criticaron la política de mediocridad

---

<sup>200</sup> El principal de estos problemas, para las directivas de la época, es la inseguridad que impone este régimen a una institución femenina: “En relación con el horario se pregunta si la salida a las 9:30 pm no es muy tarde para las señoritas. La señora rectora dice que se exigirá a las alumnas que se comprometan a efectuar el transporte en las mayores condiciones de seguridad”. “Actas...1963” 8.

<sup>201</sup> “Actas... 1966” 30.

<sup>202</sup> “Actas... 1963” 174.

<sup>203</sup> “Actas... 1972” 48.

<sup>204</sup> “Actas... 1967” 17.

detrás de estos proyectos y reafirmaron la necesidad de un aumento en la destinación presupuestaria para la educación, como el principal factor del incremento de la capacitación sin el sacrificio de la calidad profesional.<sup>205</sup>

Otra de las estrategias recurrentes del MEN, para enfrentar la alta demanda de docentes, fue la contratación constante de cursos de capacitación impartidos por la UPN, para titular maestros que carecían de certificación<sup>206</sup>.

## **2.6 Apertura Local de la UPN: los Institutos de Enseñanza Media Diversificada (INEM)**

Con la Universidad Pedagógica Nacional ampliada, las instituciones de educación superior encargadas de la formación de maestros fueron las siguientes: Universidad Nacional, (Bogotá). Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá). Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá). Universidad la Gran Colombia (Bogotá). Universidad Libre (Bogotá). Universidad de Antioquia (Medellín). Universidad Católica Bolivariana (Medellín). Universidad del Quindío (Armenia). Universidad del Valle (Cali). Universidad Santiago de Cali (Cali). Universidad de Nariño (Pasto). Universidad Tecnológica y Pedagógica de Tunja (Tunja).

Durante las décadas de 1960 y 1970, las dos Universidades Pedagógicas de nivel nacional, la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá), y la Universidad Pedagógica y Tecnológica (Tunja), hicieron parte del ordenamiento ministerial<sup>207</sup> que intentó estructurar la formación de maestros a través de la oficina de División de Educación Superior y Normalista, allí se integraron varios programas e instituciones. En esta reorganización del ministerio y sus instituciones, la Universidad Pedagógica se tuvo que encargar de proveer de maestros a los Institutos de Enseñanza Media Diversificada

---

<sup>205</sup> “Actas... 1969” 21.

<sup>206</sup> “Actas... 1970” 258

<sup>207</sup> Ministerio, *Memorias 1962* 123



(INEM),<sup>208</sup> y brindar programas constantes de capacitación y perfeccionamiento a los docentes y a algunos estudiantes.<sup>209</sup>

Los INEM fueron la respuesta a una contradicción presente en los grandes centros urbanos, entre la demanda mano de obra calificada y profesional para la industria, el comercio y la agricultura, y la tendencia de la oferta de carreras “baratas”, derecho, filosofía, bachillerato clásico, bachillerato normalista. Esta tendencia fue propia de la mayoría de universidades privadas y de otras instituciones educativas, que no invirtieron en su capital ni los auxilios del Estado para ofrecer carreras técnicas que demandaban más infraestructura y gastos en personal capacitado. La causa de esta situación, fue la práctica de desviación de recursos y enriquecimiento a partir del presupuesto de las instituciones,<sup>210</sup> denunciada en muchas ocasiones por el Gobierno.

El programa INEM fue implementado con recursos provenientes de la Alianza para el Progreso. En estos se intentó resolver el problema de discriminación inherente a la enseñanza técnica, y agrícola que capacitaban personas técnicamente pero que no los preparaba para seguir a la educación superior universitaria, convirtiéndose en un mecanismo de discriminación, ya que la educación media técnica se ofertaba casi exclusivamente a los estratos más bajos de la sociedad y al campesinado en general. Con los INEM, se pretendió formar bachilleres a través de un núcleo básico, durante 6 años, para ingresar a la educación superior, a la vez que se instruía, por grupos en especialidades técnicas, comercial, agrícola y de promoción a la comunidad.

La UPN además de proveer de docentes a los INEM y brindar capacitación continua, ofrecía toda una preparación en la filosofía INEM. A través del acompañamiento constante de los docentes y la planificación de la formación docente dedicada a los colegios INEM.<sup>211</sup> Simultáneamente, los INEM sirvieron a la Universidad como escuelas para adelantar las prácticas docentes de sus estudiantes de último año.<sup>212</sup>

---

<sup>208</sup> República de Colombia, “Decreto 3153 de 1968” (Bogotá: Imprenta de la nación, 1968).

<sup>209</sup> “Actas... 1968” 296.

<sup>210</sup> Ministerio, *Memorias 1963* 125.

<sup>211</sup> “Actas... 1969” 20.

<sup>212</sup> “Actas... 1970” 25.

El respaldo al proyecto INEM se inscribió dentro del mismo proyecto modernizador que creó a la UPN. Sin embargo, este proyecto modernizador reprodujo los problemas básicos del sistema educativo, conllevando a una nueva crisis de la educación. En la crisis de 1970-1972, las protagonistas fueron las universidades, por los hechos de violencia asociados a ellas, pero su problemática reflejaba la crisis total del sistema educativo, que era para el propio Estado “instrumento de discriminación y privilegios.”<sup>213</sup> La discriminación en el seno del sistema terminó por producir para comienzos de la década del setenta, un panorama apocalíptico, en un artículo del periódico *El Tiempo* se señalaba:

“Por sus pasos contados el ministro de educación describió ante el senado el proceso ciertamente absurdo, y en muchos aspectos aberrante de la educación montada sobre un sistema de exclusiones, desigualdades y privilegios. Este sistema, lo afirmó el ministro y es cierto, es el que se refleja en la crisis universitaria. Porque la universidad pública viene a ser la síntesis de la organización viciada del aparato educacional entero. Es, como si dijéramos, el desagüe de una represa que va acumulándose desde la pobre, desfavorecida y destartada escuela rural.

[...] Es el sistema calificado por el ministro como “el instrumento de discriminación y privilegios”, que así se configuran tan solo con considerar que de un presupuesto magro de suyo, apenas la sexta parte, o menos, se destina a la educación rural, nula además porque está a cargo de maestros que de tales no tienen sino el nombramiento. Pues ni siquiera se ha iniciado en la pedagogía y son el elemento verdaderamente rural de esa pésima y pobre educación”<sup>214</sup>

La situación de exclusión social, junto a todos los factores que la componen, fueron respaldada por un orden de exclusión política que impidió la participación real y efectiva en la planeación de la política educativa. Esta exclusión política se experimentó no sólo al interior del sistema, sino en cada una de las instituciones que lo componen, como se

---

<sup>213</sup> Ministerio, *Memorias 1971-1972*.

<sup>214</sup> “Reflejos de la crisis educacional”, *El Espacio* [Bogotá] 18 de sept. de 1971: 4

describe a continuación en el análisis del desarrollo de la UPN durante su primera década de vida.

## **2.7 Exclusión política en la UPN**

La historia de la primera época de la UPN está ligada al carácter de sus dos primeras rectoras: Francisca Radke e Irene Jara de Solórzano. Radke, educadora de origen alemán, llegó al país en 1917, invitada para liderar la creación y dirigir posteriormente el Instituto Pedagógico Nacional. En 1952, tras el ascenso de la Restauración Conservadora y el cierre de la Escuela Normal Superior, Radke fue nombrada Rectora de la Universidad Nacional Pedagógica Femenina. Radke siguió al frente de la nueva institución hasta 1959, año en que empezó su labor Irene Jara de Solórzano.

Irene Jara de Solórzano, egresada de la extinta Escuela Normal Superior, llegó a ser la primera ministra de educación (por encargo) en 1971, cuando se desempeñaba como viceministra del ministro Galán. Jara estuvo en la rectoría de la UPN desde antes de su creación (1959) hasta 1969, cuando pasó a ocupar el cargo de viceministra de educación. Debemos anotar que Jara fue la representante del MEN en las reuniones de consejo directivo hasta 1973, lo que significaba que era ella quien presidía esas reuniones 1973. La dimisión de Jara a la rectoría en 1969 resultó en una pequeña crisis, porque siguiendo una costumbre arraigada en la vida política del país, los decanos de las facultades de matemáticas, sociales, psicología y educación física, presentaron carta de renuncia, adelantándose al despido masivo de altos cargos para colocar amigos o simpatizantes de la nueva rectoría<sup>215</sup>. La persona que reemplazó a la segunda rectora fue Jaime Sanín Echeverry.

Estas dos primeras rectoras se caracterizaron por la dirección que excluyó a los estudiantes y a sus antagonistas de los espacios de toma de decisión. La estructura rígida de la dirección rectoral se asoció a la estructura política y administrativa diseñada desde el MEN, que tenía como fin el dirigir directamente desde el gobierno central, presidente y

---

<sup>215</sup> “Actas... 1969” 23

ministro, a las instituciones educativas, reduciendo a los cuerpos colegiados a meras instancias consultivas. Efectivamente, la incidencia del MEN en los consejos directivos de la UPN fue muy fuerte, estos siempre estuvieron presididos por el viceministro o delegado del MEN.

Una organización vertical y excluyente, la podemos identificar con la política del Frente Nacional en el cual se desarrolló esta primer época de la UPN. Dicha forma de dirigir a la universidad y sus consecuencias, se pueden apreciar en el desarrollo de conflictos políticos en la UPN, primero en la rectoría de Francisca Radke (UPF) y posteriormente en la rectoría de Irene Jara de Solórzano como se señala a continuación:

En 1958 las estudiantes de la IPN (anexo a la Universidad) entraron en paro, el cual fue rechazado y condenado por las directivas en los siguientes términos comunicados por el capellán de la institución, José Eusebio Ricaurte:

1. “Se dice que algunas han pensado en un paro o huelga, les ruego que no piensen en semejante cosa porque eso sería inconveniente para ustedes y de eso no se podría sacar ningún provecho. Ese paro sería contrario a sus deberes de estudiantes y las obligaciones que tienen con el colegio y sus padres. porque eso sería contrario a la educación que están recibiendo y una ofensa a Dios.
2. Sobre las quejas contra profesores o clases. El deber y la utilidad de ustedes aprovechar lo mejor posible las clases tales como les hacen no están ustedes en capacidad ni en disposición de juzgarlas sino de aprovecharlas.
3. No es conveniente que por fuera del colegio se sepa, pues estos asuntos son internos y nadie de afuera tiene porque intervenir.
4. La mejor solución y la única en cualquier dificultad es acudir a quien puede y debe disponer esos asuntos internos que es la Directora del Colegio”<sup>216</sup>.

Radke y la curia se oponen sistemáticamente a la organización estudiantil y a su injerencia en la dirección de la universidad. En 1966, los estudiantes organizados,

---

<sup>216</sup> “Actas... 1955 -1959” 90.

presentan una propuesta de reforma al estatuto de la Universidad, en éste el Consejo estudiantil expresó su deseo de elegir a su representante, tener representación en el consejo académico, y la autonomía de la asamblea estudiantil, controlada por entonces por las directivas. Todas estas demandas de participación de los estudiantes, más la iniciativa de constitución de una asamblea de profesores fueron rechazadas por la rectora Radke y por monseñor Franco Arango, representante de la curia en el consejo universitario.<sup>217</sup> La intransigencia de la rectoría no solo se manifestó en las relaciones con los estudiantes, sino con los maestros y directores de los institutos. Es el caso del enfrentamiento de Radke con la directora del IPN Victoria Bossio,<sup>218</sup> (1952) a propósito del régimen de internado al que se debían someter las profesoras del Instituto, régimen que Bossio rechazó y varias profesoras, el cual fue implantado y fue defendido férreamente por Radke, sin haber consultado nunca la posición de las profesoras al respecto. En el enfrentamiento quedó clara la postura y el ideario de Radke, de ver a la organización institucional como una evocación de la familia tradicional, y la intransigencia y el deprecio por la dignidad de las profesoras y otras personas:

“[La rectora] declara ser inflexible en este asunto. Agrega la rectora que las señoritas al hacerse cargo de su puesto juraron cumplir con su deber y que no lo cumplen desde el momento que sus actividades están perfectamente en contra de sus obligaciones. No es humano tener a las niñas descuidadas, ellas tienen derecho a la vida de hogar y tanto como es posible hay que procurar proporcionársela. La señorita Bossio contesta que no es partidaria del internado para las profesoras, que no hay razón de que se les prive del descanso y del gusto de pasar la noche en su casa, y que por este motivo lo suprimió. Dejo constancia que las profesoras cumplen con su deber estando externas y que el internado no tiene por qué ser hogar para las alumnas. La Rectora deplora que las opiniones son bien contrarias, pues aunque ella está de acuerdo con la Srta. Bossio que el internado no tiene por qué ser un hogar, existe el hecho del internado y dadas las

---

<sup>217</sup> “Actas... 1966” 19.

<sup>218</sup> Victoria Bossio es una de las pioneras de la psicología en Colombia. Egresada del IPN. En 1948 volvió al país para el Instituto después de formarse como psicóloga en la Universidad de Columbia, en Nueva York. Posterior a su labor en el IPN, trabajó en la Universidad Nacional de Colombia.

circunstancias hay que ver que se convierta el internado en un hogar. Nuevamente la Directora del Instituto toma la palabra y manifiesta los motivos de su no colaboración. Entre otros dice que ve en las ideas de la rectora la influencia del Presidente de la Asociación de Ex-alumnas. Ella además reprocha a la Secretaria General falta de discreción. Esta refuta enérgicamente igual rechaza la rectora la insinuación. La rectora en seguida pregunta por el programa del 29 de junio fiesta de san Pedro y le hacer ver que no hay ningún programa preparado. La subdirectora tomó la palabra y manifestó “que ve la resistencia de parte del profesorado para volver al internado. La Doctora contesta que está resuelta a no ceder y que ella en materia de pedagogía no conoce el miedo tampoco en vísperas de la llegada del nuevo ministro. Ella pide aconsejar a las profesoras y andar por lo bueno. Exhorta a todas las directivas a desplegar toda colaboración que tuviera alcance con el fin de conseguir el mejoramiento en todo sentido”.<sup>219</sup>

El anterior enfrentamiento se resolvió con la salida de Bossio de la dirección del IPN, luego de una campaña de retaliación dirigida contra ella por Radke, quien le solicitó al Ministro de educación el cambio de la Directora y subdirectora del Instituto pedagógico, por medio de un informe de cinco páginas sobre las faltas cometidas por la directora del IPN Victoria Bossio:

Memorándum de la Rectora de la Escuela Normal Universitaria Femenina, sobre la Directora del Instituto Pedagógico Nacional:

“ [...] Del instituto pedagógico desgraciadamente sale el peligro de interrumpir las labores de conjunto y de impedir el éxito del trabajo total. La mayor parte del profesorado es mal preparado y perezoso, la directora Victoria Bossio, que desde el 18 de abril de 1952 está en su oficio, no es capaz de amoldarse a un conjunto en qué orden y compañerismo son las bases de un trabajo próspero. Además preocupada por su colegio y kindergarten no puede dedicar todo el tiempo necesario a su cargo oficial. La subdirectora Jenara Moreno no ha sido capaz o no ha querido, aconsejar bien a la directora; su falta

---

<sup>219</sup> “Actas... 1951-1954” 24-27

deplorable de personalidad ha dado origen a tantas situaciones delicadas dentro del conjunto. Así el instituto pedagógico se ha convertido en un centro de oposición y sabotaje en el cual la huelga es arma aplicada contra la autoridad de la rectora. El bienestar de las alumnas internas queda muy descuidada, las ideas de libertad muy mal comprendidas que trajo la Señorita Bossio de los Estados Unidos están acogidas por el profesorado que no es lo suficientemente maduro en su criterio para comprender que la proclamación de derechos amenaza cualquier obra constructora si no va unida a la aceptación de los deberes. El juego de la señorita Bossio de captar popularidad por los fines indicados dentro del profesorado para usarle en su conjunto contra la rectora es extremadamente peligroso en un colegio donde se educa la generación futura de maestras del país [...]"<sup>220</sup>

Siguiendo el modelo político de exclusión del gobierno nacional, en la UPN se excluyó sistemáticamente a los estudiantes de las instancias de decisión y de los órganos de gobierno, marginándolos de la vida política de la Universidad. La precariedad de la representación estudiantil fue tal que hasta la elección y presencia del estudiante-representante fueron eludidas, por las directivas de la institución.<sup>221</sup> La participación de los estudiantes en la universidad quedó reducida (además de los deberes académicos) a las siguientes dos funciones señaladas en el reglamento de 1968:

“Art. 51. Los alumnos deberán informar oportunamente a los profesores titulares, al decano, a la secretaría académica o a la rectoría sobre los problemas que se les presenten, ya sea de orden académico, disciplinario o de carácter privado.

Art. 52. Los estudiantes deberán presentar sus solicitudes o reclamaciones por escrito ante el consejo de la respectiva facultad”<sup>222</sup>.

Información sobre la conducta de sus pares y solicitudes o reclamos a las directivas, fue el panorama de la participación de los estudiantes en el gobierno de la universidad. Además de haber sido rechazada, la organización estudiantil fue perseguida, como lo

---

<sup>220</sup> “Actas... 1951-1954” 365

<sup>221</sup> “Actas... 1968” 258.

<sup>222</sup> “Actas... 1967” 183.

podemos ver en el proceso seguido a los estudiantes Luis Eduardo Lara, Néstor Alvira, Evelio Zuluaga, Alberto Díaz y David Enrique Noriega, de las secciones nocturnas, miembros del comité “Prodefensa de la Universidad Pública”, señalados de promover el desorden y dirigir una campaña contra las directivas, y sancionados con matrícula condicional<sup>223</sup>.

No obstante la negativa de la rectoría de ceder ante la participación de los estudiantes a través de un representante elegido autónomamente, en 1969, ante la organización y movilización estudiantil, las directivas siguieron el consejo del profesor Trujillo, de consultar la opinión de los estudiantes y discutir con ellos las normas reglamentarias de la elección del representante.<sup>224</sup> Este sutil cambio de opinión fue seguido por cambios más importantes, los cuales se correspondieron con la nueva rectoría de Jaime Sanín Echeverry. Lo que condujo a la elección popular de los representantes de los estudiantes al Consejo Académico (Aníbal Álvarez) y al Consejo Directivo (Eustorgio Perea); logrando el reconocimiento pleno del consejo directivo, incluyendo al representante de la curia, quien manifestó adherir en su profunda emoción por “el triunfo democrático de la universidad.”<sup>225</sup>

En 1970 la UPN se enfrentó a una crítica situación financiera, dentro del contexto de movilización general de la sociedad (ver capítulo 1), específicamente el paro general de los estudiantes de 1970, en el que participó el estudiantado de la Universidad<sup>226</sup>. En esta coyuntura, Aurelio Céspedes Cardona renunció al cargo de secretario del MEN y presidente del Consejo Directivo de la UPN, el cual fue asumido por la exrectora Irene Jara de Solórzano.<sup>227</sup> Uno de las necesidades más importantes, sentidas por los profesores y directivas de la Universidad, fue la contratación de más profesores en la modalidad de tiempo completo.<sup>228</sup>

---

<sup>223</sup> “Actas... 1968” 246.

<sup>224</sup> “Actas... 1969” 37.

<sup>225</sup> “Actas...1969” 30.

<sup>226</sup> “Actas...1970” 24.

<sup>227</sup> “Actas...1970” 8-40.

<sup>228</sup> “Actas...” 39.



Con el transcurso de las movilizaciones sociales, la situación al interior de la UPN, se tornó más tensa. Los estudiantes señalaban a los estudiantes-militares como agentes de inteligencia, pero la presencia de estos mismos fue respaldada por las directivas.<sup>229</sup> El conflicto entre estudiantes y militares se tornó en confrontación, con la ocupación ilegal de la Universidad por unidades del ejército en un incidente que pudo ser contenido. Este hecho fue rechazado por el rector Sanín y a su vez minimizado por la milicia como un hecho debido a una confusión.<sup>230</sup>

El día 11 de mayo de 1970, los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional entraron en paro, para exigir al Gobierno Nacional y a las autoridades universitarias una agenda de dos asuntos básicos:

1. Ampliación y discusión entre los diferentes estamentos universitarios (profesores-estudiantes) que conduzca a una reestructuración efectiva y funcional de la universidad. Contamos con que la posición del profesorado ha sido debatida y fijada en el seminario que para tal efecto convocó el consejo directivo.
2. Rechazar toda forma de represión a los estudiantes y profesores que consecuentemente han participado en el actual movimiento estudiantil. dada la importancia del anterior planteamiento en los actuales momentos, solicitamos a ustedes, un inmediato pronunciamiento de los mismos<sup>231</sup>.

El rector Jaime Sanín Echeverry en un primer momento se mostró dispuesto a entablar el diálogo, pero reclamaba la normalización de las actividades académicas. Sanín reconocía la crisis universitaria y la necesidad de la tan exigida Reforma Universitaria<sup>232</sup>. Sin embargo las directivas propiciaron el enfrentamiento entre los estamentos y al interior de estos, con la iniciativa de ceder a los estudiantes y seguir con la normalidad

---

<sup>229</sup> “Actas...” 82.

<sup>230</sup> “Actas...” 241.

<sup>231</sup> “Actas... 1971” 69.

<sup>232</sup> “Actas...” 95.

académica.<sup>233</sup> Además recurrieron una vez más a la persecución de los estudiantes movilizados por medio de la matrícula condicional.<sup>234</sup> Estas disposiciones se explican dentro del contexto en donde se experimentó por muchos un miedo real a la revolución y concibieron las manifestaciones y movilizaciones como “tácticas marxistas”.<sup>235</sup> Un mes y medio después de la declaración de paro, la situación en la Universidad se degradó: el ejército hizo presencia permanente,<sup>236</sup> aumentaron las diferencias y la hostilidad entre estudiantes y profesores movilizados, y los que se oponían al paro, pero a la vez aumentó la politización de la comunidad universitaria en general, y de los estudiantes (de educación básica, media y superior) en todo el país. En la UPN, la rectoría decidió retirar las medidas punitivas contra la mayoría de estudiantes procesados y tuvo que admitir avances del movimiento estudiantil, reales y simbólicos, como el emplazamiento de un monumento que rinde homenaje al padre Camilo Torres Restrepo.

En el desarrollo del paro nacional de 1971, podemos observar una diferencia al interior de las directivas de la Universidad, que desde su fundación habían mantenido una unidad de criterio frente a la participación de los estudiantes y profesores en el gobierno universitario. Esta diferencia, que se manifestó en la rectoría de Jaime Sanín Echeverry, se hizo palpable en la disputa sobre la iniciativa de convocar un plebiscito estudiantil para dar cauce a las pretensiones de participación que tenían los estudiantes y maestros movilizados. Por una parte se encontró al rector, quien fue el que hizo la propuesta y en contraposición estuvo el padre Quintana, delegado de la curia:

[sic] “El doctor Sanín comenta que pensó en citar a una asamblea general con profesores y estudiantes pero los miembros del Consejo Académico estuvieron en desacuerdo con esta idea. El doctor Juan Francisco Villareal se refiere a la situación planteada con la reapertura de la Universidad de Antioquia y Santander. Considera que

---

<sup>233</sup> “Actas...1970” 99.

<sup>234</sup> La persecución llega a actividades que recuerdan la política nazi contra los judíos. A los estudiantes procesados se les señala con carnet especial, amarillo con la palabra “condicional, clara y legible”. “Actas...1970” 107.

<sup>235</sup> “Actas...1970” 113.

<sup>236</sup> “Actas...” 103.

debe darse una sanción académica si no se reanuda el semestre [en la UPN]. Manifiesta su deseo que el Consejo de Rectores se reúna y encuentre soluciones al conflicto. Está en desacuerdo con la interpretación dada a la autonomía universitaria y cree que en especial los rectores de las universidades públicas deben cumplir los criterios del gobierno y no hacer planteamientos que los hagan aparecer ante la opinión pública como opositores a la política oficial.

Se analizan las consecuencias posibles si se llama al estudiantado a plebiscito.

El doctor Sanín considera que una consulta puede ser benéfica en cuanto puede dar a los que no están de acuerdo con la paralización de las actividades, un canal de expansión [sic], pero pide contemplar la posibilidad de un resultado negativo al restablecimiento de la normalidad académica, sería dejar la autoridad de la Universidad en poder de los estudiantes que tendrán el poder para decidir si hay o no servicio. El padre Quintana refiriéndose al plebiscito comenta el peligro de dejar el poder decisorio a un solo estamento que no es precisamente el que ha sido investido de autoridad, aunque debe participar con sus ideas en la toma de decisiones. Los alumnos son el estamento transitorio, las directivas y el profesorado son más permanentes. Los estudiantes actuales no son los únicos, hay muchos jóvenes que quieren estudiar y no podrán hacerlo porque los matriculados hoy dicen que no. debe procurarse formalizarse la actividad académica para que puedan concurrir a las clases los que los deseen, en uso de su derecho, aunque haya otros que lo hagan. Los deseos de completar su semestre deben manifestarse”<sup>237</sup>.

Comparado con sus antecesoras en el cargo, el carácter conciliador y progresista del rector Jaime Sanín Echeverry, fue reconocido por los manifestantes, quienes prefirieron desestimar una propuesta de exigencia de su renuncia,<sup>238</sup> lo que había desestabilizado aún más la situación de la Universidad y promovido acciones más violentas desde el Gobierno Nacional.

La exclusión política no solo respaldaba la exclusión social, sino que además estuvo respaldada por un conjunto de prácticas conservadoras, de tipo confesional, al interior de

---

<sup>237</sup> “Actas... 1971” 52.

<sup>238</sup> “Actas... 1970” 55.

la universidad. Estas prácticas no dependieron de la personalidad de un rector en particular, como tampoco dependieron de estos la política educativa, estas eran impuestas directamente por el MEN, debido a la estructura vertical que gobernaba a las instituciones.

## **2.8 Prácticas conservadoras educativas e institucionales de la Universidad Pedagógica Nacional**

En la década del 50, el discurso pedagógico oficial de la Universidad, justificó y promovió el fenómeno de feminización del magisterio, definiendo a las profesoras como madres “de corazón”, de las estudiantes, rol que se esperaba fuera reproducido por las maestras formadas en normales y colegios. Esta representación de profesoras como madres, propia de la educación católica no chocó con la función de educadoras definida por la Escuela Nueva, de conocer a profundidad a los alumnos, conocer sus aptitudes, deficiencias, penas, alegrías, medio ambiente, y problemas.<sup>239</sup>

La política de restauración moral rigió para todas las instituciones públicas de educación del país (ver capítulo 1), desde la Universidad Nacional de Colombia,<sup>240</sup> y cubriendo a todas las instituciones públicas. Como hemos visto (capítulo 1), esta política operó colocando en los asientos de los cuerpos colegiados de las instituciones educativas, a representantes de la iglesia y representantes del gobierno alineados con la política de restauración, para operar desde estas corporaciones, siguiendo, no obstante, las directrices del gobierno. Así, por ejemplo, la UPN financió el cargo de capellán general de la UPN, nombrado por la curia primada de Bogotá, con un sueldo mensual de \$1500, pagado del presupuesto de la Universidad.<sup>241</sup>

---

<sup>239</sup> “Actas... 1951-1954” 20

<sup>240</sup> República de Colombia, “Decreto legislativo número 0136 del 30 de abril de 1958, por el cual se expide el estatuto orgánico de la Universidad Nacional de Colombia” (Bogotá: Imprenta de la Nación, 1958). En el encontramos, además de la exaltación de los valores cristianos, como principios de la “Actas...”, el modelo de composición de los cuerpos colegiados, de tipo vertical y autoritario y donde siempre contó con una silla un representante del clero.

<sup>241</sup> “Actas... 1962” 40.

De esta forma se hizo apenas normal que en la década de 1950 la rectora Radke insistiera constantemente en la necesidad de organizar las primeras comuniones para todos los niños de las escuelas anexas.<sup>242</sup> En efecto la religión católica era proyectada por las directivas como la base de su misión pedagógica, en palabras de la rectora Radke, con motivo de la gestión para la construcción de un oratorio en la Universidad:

“La UPF es un centro de alta educación donde la formación religiosa ha de ocupar lugar muy preferente, ella tiene un carácter absolutamente católico y sólo jóvenes católicas se educan en ella. Las estudiantes que se gradúan en ella desempeñarán puestos en que su formación religiosa será la base del trabajo. [...] Movido por los estudiantes y la buena voluntad manifestada por el señor cardenal, y deseos de corresponder a los anhelos que el Gobierno y la misma nación con justa razón abrigan respecto de la formación práctica religiosa de la juventud, el Director de enseñanza religiosa y la Dirección vuelven a pedir con urgencia la instalación del oratorio y para la realización de ello la suma de \$20.000, 00 adicionales al presupuesto del año corriente.”<sup>243</sup>

La política conservadora siguió dirigiendo la Universidad durante la década de 1960, a través de la práctica obligatoria de ejercicios y “cursillos de cristiandad”, para las 320 alumnas universitarias y las 327 estudiantes del Instituto Pedagógico, financiados por la propia Universidad, a través del cargo a la cuenta de fondos reservados.<sup>244</sup> A finales de la década, seminarios de cultura religiosa fueron obligatorios para todos los estudiantes con temas como el matrimonio, la Biblia, el Concilio Vaticano Segundo, entre otros. Los programas de estos seminarios fueron diseñados por la curia y suministrados a los profesores.<sup>245</sup> Además de los seminarios, se instituyeron los retiros espirituales para estudiantes y profesores.

A manera de conclusión en el anterior capítulo se había detectado dos tendencias

---

<sup>242</sup> “Actas...1951-1954” 37.

<sup>243</sup> “Actas...1951-1954” 373.

<sup>244</sup> “Actas... 1962” 65.

<sup>245</sup> “Actas... 1968” 8

principales que influyeron en el desarrollo de la formación docente de la época, a través de la política educativa: la exclusión social y la exclusión política. Los factores de la exclusión social fueron la política educativa de escolaridad diferente en el campo y la ciudad; los problemas de la política educativa en la formación docente; la política de asignación docente, y el modelo de financiación del sistema educativo. La segunda tendencia relevante de la política educativa fue la exclusión política, que sirvió de base sobre la que se sostuvo la exclusión social.

En este segundo capítulo se expuso el desarrollo de la UPN durante sus primeras dos décadas, los cuales obedecieron a los planes de modernización del aparato productivo que concentró la inversión y el desarrollo del sistema educativo en los grandes centros urbanos. Los planes de modernización contemplaron un desarrollo racional del sistema lo que significó un aumento de la eficiencia agrupando instituciones, como fue el caso de la UPN, antes que la expansión del sistema con un número suficiente de centros de formación que cubrieran la demanda de todo el país. En este contexto a la UPN le correspondió la función de formar maestros para los colegios de Bogotá, especialmente para los INEM. Por otra parte, la modernización no planteó cambios en la tendencia a la exclusión política y al modelo vertical de gobierno de las instituciones.

La exclusión política fue la garante de la exclusión social y las prácticas conservadoras y de grupos específicos en el poder dentro del sistema educativo. Por otra parte, este estado de cosas, promovió el desarrollo de la politización de los estudiantes y profesores que buscaron por todos los medios, la participación política, lo que desembocó en la movilización estudiantil del periodo 1960-1970.







## Capítulo 3: Formación de docentes en la Universidad Pedagógica Nacional, 1953 – 1974

A través del análisis de los planes de estudio de la Universidad Pedagógica Femenina (UPF), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y las escuelas normales, reconstruimos el perfil profesional de los maestros egresados de la Universidad para responder a la pregunta: ¿Cómo fue el proceso de formación de los estudiantes de la UPN durante el periodo de 1953-1974?

Para ello a lo largo del capítulo se desarrolló el análisis de los objetivos y funciones que tuvo la UPN desde 1953 a 1974, luego se despliega la descripción de los planes de estudio que inicialmente tuvo la universidad comparándolo con los planes de estudios de la reforma de 1968, en seguida se explica la manera en que se atendieron las prácticas en la UPN, y finalmente se expone el lugar que ocuparon las investigación en dicha universidad.

En el desarrollo de este acápite, la presente investigación se adhirió al concepto formulado por Mario Leyton y Ralph Tyler sobre *currículum*, al respecto señalan: “Es el conjunto de elementos que de una u otra forma, pueden tener influencia sobre el proceso educativo. Así los propósitos, planes, programas, edificio inmobiliario, ambiente, etc., constituyen los elementos de ese conjunto.”<sup>246</sup> De esta manera, para comprender el proceso de formación de los estudiantes de la UPN, se analizaron algunos aspectos del currículum para comprender desde una visión global dicha formación.

---

<sup>246</sup> Leyton Mario y Tyler Ralph. *Planteamiento educacional: principios básicos del currículum y del aprendizaje*. (Santiago de Chile: Editorial Universitaria. 8ª Edición 1982) 61

### 3.1 Objetivos y funciones de la Universidad Pedagógica Nacional

En un memorando, la Rectora Irene de Solórzano le recuerda a la comunidad educativa la finalidad de esta institución:

“La Universidad Pedagógica Femenina es una entidad que tiene por objeto servir en los intereses de la cultura contribuyendo a la formación del profesorado para los distintos niveles de la enseñanza y dirigentes de la educación; a la preparación para la investigación pedagógica; y a la orientación y el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio”<sup>247</sup>.

Para esta época, la UPN tuvo dificultad para liderar los procesos de innovación en la formación profesional para la educación, es decir, dicho objetivo se alejó del perfil que buscaron entre sus estudiantes y egresados, por el contrario se acercó a la figura del apóstol más que a la de profesional. Por ejemplo, se plantearon los requisitos para tener un docente de la universidad en los siguientes términos:

“El maestro no debe ser sólo catedrático, sino que para él son indispensable dos conceptos: a) que reconozca la extensión de su labor y b) que saque las consecuencias de ese reconocimiento a saber: la necesidad de una buena preparación por medio del estudio continuo y todo esto exige una entrega total de la personalidad. Solo el amor al niño deja reconocer el buen maestro”<sup>248</sup>.

De esta manera aunque se reconoció la importancia de la formación, se dejaba de lado la figura del maestro como profesional de la educación y se continúa con la idea cristiana del servicio por “vocación” a la niñez. Sí el ejercicio docente universitario fue visto como una vocación mucho menos el ejercicio docente con jóvenes y adultos fue reconocido como una profesión, bajo el mandato de la rectora Radke.

---

<sup>247</sup> “Actas, Acuerdos, resoluciones 1960”. Bogotá, 1960. Archivo Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Archivo General de Rectoría, folio 26.

<sup>248</sup> “Actas, Acuerdos, resoluciones 1951-1954”. Bogotá, 1954. Archivo Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Archivo General de Rectoría, folio 19.

Sin embargo la reglamentación de 1962<sup>249</sup>, reconoció a la Universidad Pedagógica nacional como una institución de educación superior a través de la reglamentación investida por el gobierno nacional a la cabeza del MEN y de la regulación interna que trazó sus principios, planes y propósitos para desarrollar.

Dentro de la reglamentación que le adjudicó el Gobierno Nacional resalta algunas de las motivaciones a tuvo en cuenta para su legislación:

“Considerando que el plan de desarrollo de Enseñanza Media del país, demanda acrecentar las posibilidades de preparación del profesorado competente para dicho nivel; Que para tal efecto el Gobierno Nacional ha adoptado las medidas conducentes a integrar e incrementar los servicios de la Universidad Pedagógica, que tiene su sede en la ciudad de Bogotá; Que dichas metas y medidas han sido sometidas a la consideración de los organismos internacionales que se encuentran en capacidad de prestar el correspondiente apoyo; Que igualmente la universidad Pedagógica en Bogotá viene atendiendo cursos de adiestramiento para profesores de ambos sexos [...]”<sup>250</sup>

Dichas motivaciones reúnen un grupo de funciones que desarrolló UPN: fue reconocida por el gobierno nacional como la institución competente para preparar el profesorado de la enseñanza media y a los docentes que ya ejercían la docencia a través de cursos de capacitación y perfeccionamiento, dicho planteamiento reconoció que hacía parte de las exigencias de organismos internacionales.

Además de mantener, preparar y titular las licenciaturas, la reglamentación de la UPN también señaló, la organización y manejo de los cursos de Formación de Supervisores de cualquier nivel o de actualización para ellos.<sup>251</sup> Estos cargos correspondieron al nivel de

---

<sup>249</sup> República de Colombia. *Decreto 2188*, por el cual se cambia la denominación de la Universidad Pedagógica Femenina por el de Universidad Pedagógica Nacional y se dictan otras disposiciones. (Bogotá: Imprenta de la Nación, agosto 2 de 1962)

<sup>250</sup> “Decreto... 2188”

<sup>251</sup> Decreto... 2188. Artículo3.”

vigilancia y supervisión que el MEN llevaba a cabo en las regiones del país sobre las direcciones de núcleo escolares<sup>252</sup>.

Por otra parte, la reglamentación interna también reconoció sus principios, planes y propósitos para desarrollar. El objetivo principal que tuvo la UPN fue el de “Formación, capacitación, perfeccionamiento, y especialización del personal docente, la investigación educativa y la asesora pedagógica de conformidad con los planes de gobierno.”<sup>253</sup> Con estas disposiciones en su estatuto interno, es claro que la UPN se convirtió en la Universidad por excelencia de llevar a cabo la formación en educación superior de todo aquel que quisiera ejercer la docencia del país. Sin embargo también se reconoció que trabajó a la par de las políticas o planes de gobierno por lo tanto quedó supeditada a la programación que cada uno de los gobiernos de turnos le quiso dar restándole autonomía a su naturaleza.

Entre sus funciones se destacó:

- “1. Realizar con el MEN planes de investigación, capacitación y perfeccionamiento del personal docente, prestar asesoría pedagógica.
2. Realizar inventario de las facilidades, los proyectos y los trabajos que existen en el país en el campo de la investigación educativa.
- 3 Formar profesionales para el ejercicio de la actividad docente en los diferentes grados y niveles educativos que requiera el país.
4. Capacitar y perfeccionar el personal docente en ejercicio.
5. Capacitar personal para el desempeño de cargos directivos.
6. Especializar profesores en los diferentes campos de la enseñanza
7. Preparar personal para la investigación educativa.
- 8 Adelantar y fomentar programas de investigación educativa, velar por la extensión y divulgación.

---

<sup>252</sup> Luego la Ley General de Educación, 115 de 1994, dejó en manos de cada una de las Secretarías de Educación la supervisión y vigilancia de cada núcleo educativo.

<sup>253</sup> “Actas, Acuerdos, resoluciones”. Bogotá, 1968. Archivo Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Archivo General de Rectoría, folio 280.

9. realizar estudios, encuestas y trabajos de carácter pedagógico tendientes a mejorar la calidad de la educación y aumentar el rendimiento del sistema educativo.
10. propender por el mejoramiento de la enseñanza a nivel primario y medio, entrenar al maestro en la adopción de métodos modernos de enseñanza.
11. Prestar servicios de asesoría pedagógica a los planteles oficiales y privado en todo lo relacionado con la orientación escolar y profesional.
12. colaborar con la UNESCO y el MEN y demás entidades”<sup>254</sup>.

Se puede observar cómo las nuevas funciones trascendieron la actividad exclusiva de titular, licenciados. Estas nuevas funciones buscaron mejorar de la educación primaria y media, desarrollar la investigación, y expandir la incidencia de la UPN a escala nacional. Funciones mucho más amplia en el panorama local y nacional que son evidentes en los procesos de admisiones que desarrolló.

### **3.1.1 Admisiones**

De acuerdo con la información obtenida, el proceso de admisión al interior de la UPN se dividía en dos partes: la primera, una serie de documentos y la segunda, la aprobación de un examen de admisión:

“Para ingresar es necesario: Poseer, partida de bautismo, título de maestro o de Bachiller; certificado de registro del diploma; calificaciones de secundaria, cuatro retratos tamaño cédula y constancia de horarios de trabajo expedidos por la entidad respectiva (para los estudiantes de la nocturna que trabajan como profesores), y aprobar el examen de admisión<sup>255</sup>.

El examen de admisión era elaborado por el grupo de docentes de la respectiva especialidad, en este examen se tenía en cuenta “conocimientos básicos en la especialidad, manejo de lectura y escritura, matemática básica, ingles básico, test de vocación

---

<sup>254</sup> “Actas, Acuerdos, resoluciones 1969”. Bogotá, 1969. Archivo Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Archivo General de Rectoría, folios 280-281.

<sup>255</sup> “Actas... 1951” 17.

profesional. A través del test que elaboran los decentes de la especialidad, se permite conocer la función educadora de las alumnas<sup>256</sup>.

A pesar que el ingreso a la UPN fue un proceso riguroso de selección y restringido, no dejó de lado aspectos de la vida privada como la religión, pues la partida de bautizo continuó siendo el documento que hizo las veces de registro civil.

Posterior a 1963<sup>257</sup>, con la creación del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, este nuevo ente de la Universidad se encargó de desarrollar los procesos de admisión, es decir, que los exámenes de admisión o test vocacionales, que medían las capacidades de los estudiantes para educar, pasaron de manos de los docentes de las especialidades a los docentes que hacían parte del Instituto.

Frente al proceso de admisiones en 1969 se estableció en la reforma académica y administrativa que el examen de admisión, en el apartado que correspondía al test vocacional, dicha parte debía hacerse por parte de la recién creada Facultad de ciencias psicológicas y pedagógicas. Este aspecto marcó una diferencia sustancial entre los estudiantes que se prepararon para la docencia en la UPN y quienes se formaron en las Escuelas Normales, pues allí no existió un proceso de selección similar, por el contrario, “realizar el bachillerato y formarse para ejercer la docencia es un proceso que se realiza a la par”<sup>258</sup>, sin distinción de intereses, con el único objetivo de formar “Bachilleres pedagógicos.”<sup>259</sup>

### 3.2 Planes de estudio

El desarrollo de la formación docente en Colombia puede ser reconstruida parcialmente a través del análisis de los planes de estudio de las instituciones de formación. En los

---

<sup>256</sup> “Actas... 1951” 18.

<sup>257</sup> “Actas, Acuerdos, resoluciones 1963”. Bogotá, 1963 Archivo Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Archivo General de Rectoría, folio 42.

<sup>258</sup> MEN, *Programas experimentales para el ciclo profesional Normalista*. (Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, 1965) 20.

<sup>259</sup> MEN 21.

planes de estudio se formulan los conocimientos específicos que los maestros debían poseer y las actividades que deberían ser capaces de desempeñar, en síntesis se define un perfil profesional de los docentes. Durante el periodo 1953–1974, los planes de estudio tuvieron cambios importantes asociados a los cambios en las instituciones y en la política educativa.

La Universidad Pedagógica Femenina<sup>260</sup> (UPF), creada en 1953, conservó los programas académicos de su antecesora la Escuela Normal Universitaria Femenina en las licenciaturas con especialidad en Ciencias Biológicas y Químicas, Matemáticas y Física, Filología e Idiomas, Ciencias Sociales y Económicas, y Ciencias Pedagógicas. Se conservó también, el tiempo de cuatro años de estudio, compuesto por tres años de preparación académica y uno, el final, de prácticas. Al tiempo el cambio de nombre por Universidad Pedagógica Nacional no afectó tampoco los programas que ya traía la UPF.<sup>261</sup>

La estructura de los planes de estudio se basó en dos ordenaciones complementarias, por una parte las materias que componen a los planes de estudio se agrupan en tres categorías o componentes básicos: disciplinar, ciencias de la educación y filosofía institucional. Por otra parte, el plan de estudio se dividió en materias o cursos teóricos y prácticos.

En el primer orden, el componente disciplinar suministró una fundamentación científica propia de cada licenciatura según el énfasis de especialización, agrupó un conjunto de materias o cursos en los que se estudiaban los diferentes temas que conformaron un área del conocimiento científico para la época. Estas áreas del conocimiento se corresponden con las especializaciones ofertadas: Biología y Química, Filología e Idiomas, Matemática y Física, Ciencias Sociales y Económicas, y Ciencias Pedagógicas. (En adelante estas áreas de conocimiento serán reconocidas en este trabajo como materias disciplinares)

El componente de Ciencias de la Educación integraba a nuevos campos de la ciencia en torno a la reflexión sobre la relación de la enseñanza y el aprendizaje. En Colombia, sólo

---

<sup>260</sup> República de Colombia. *Decreto 2655*, por el cual se crea la Universidad Pedagógica Femenina. (Bogotá: Imprenta de la Nación, Octubre 10 de 1953)

<sup>261</sup> “Decreto... 2188”

desde la década de 1930, se desarrolló la pedagogía como campo del saber científico, que estudia la enseñanza de niños y jóvenes<sup>262</sup>. Este campo se apoyó en los postulados teóricos de la psicología moderna y de otras ciencias humanas y naturales que se vincularon para abordar la relación entre enseñanza y aprendizaje. De esta manera, áreas como la psicología, sociología, lingüística, historia, antropología, didáctica, filosofía y política, proporcionaron un cuerpo de conocimientos que sirvió de base para la formación profesional de docentes<sup>263</sup>. A partir de esta base científica, problemas como el desarrollo cognitivo, el desarrollo del pensamiento, el lenguaje, el intelecto, etc., ocuparon el espacio de la reflexión educativa, propio de las ciencias de la educación. En el ámbito práctico, las ciencias de la educación se desarrollaron en los cursos de educación, instrucción, pedagogía y didáctica<sup>264</sup>.

En el periodo 1953-1974, en la UPN, las ciencias de la educación estaban representadas por las materias de psicología, pedagogía, metodología y práctica, que facultaban al estudiante para titularse como licenciado. Así los egresados de la UPN terminaban en posesión de dos saberes complementarios, el de su disciplina de estudio y el de las ciencias de la educación, que lo facultaba para el ejercicio de la enseñanza.

La diferencia entre los componentes de las ciencias de la educación y disciplinar, es reconocida por la administración de la UPN, al señalar que las ciencias de la educación son las “herramientas” de la profesión docente, mientras que las materias del componente disciplinar apenas servían para distinguir las especializaciones de los docentes profesionales<sup>265</sup>.

El tercer componente de los planes de estudio correspondía a la “filosofía institucional”, la que podemos entender como la ideología propia de cada institución, en otras palabras, la doctrina o conjunto de ideas sostenidas por las directivas de las instituciones, que se

---

<sup>262</sup> Sáenz 187.

<sup>263</sup> Ríos, *Las ciencias de la educación* 73-86.

<sup>264</sup> “Actas de rectoría 1951-1954”. Bogotá, 1951-1954. 104.

<sup>265</sup> “Actas de rectoría 1951-1954”. Bogotá, 1951-1954. Archivo Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Archivo General de Rectoría, folio 388; Reportaje a la Dr. Radke para la revistas “Aulas” de la Universidad Pedagógica, sección masculina de Tunja.



proyectaban sobre la comunidad educativa. Algunas de las materias de la filosofía institucional en la UPF fueron: seminario bolivariano<sup>266</sup>, lógica, cultura filosófica religiosa, propedéutica filosófica, entre otras.

En 1953, la rectora Radke justificó la presencia de asignaturas religiosas en el plan de estudio como parte de una solida formación docente, “se debe estudiar la literatura filosófica religiosa pues se requiere una base intelectual firme, todas [las estudiantes] deben poseer y estudiar la Biblia pues los miembros de otras religiones atacan lo que conocemos, se requiere una base intelectual que facilite una verdadera convicción de las verdades”<sup>267</sup>.

Las asignaturas del componente institucional, en donde también correspondió la formación religiosa, se mantuvieron de forma inapelable hasta la reforma de 1968, cuando un nuevo contexto y unas nuevas directivas restringieron la importancia e intensidad de dichas materias.

En 1953, la Universidad Pedagógica Femenina presentó su plan de estudios donde se perseguían fundamentalmente dos objetivos: la formación intelectual y el entrenamiento en la práctica docente. La formación intelectual permitía al estudiante la libre elección de cursos al interior de las facultades. Los cursos se adelantaban a través del método investigativo, seminarios de libre discusión, trabajos dirigidos y conferencias dictadas<sup>268</sup>.

Dentro de los planes de estudio, las prácticas tenían un papel relevante. Desde 1953 y hasta la reforma de 1968, las prácticas se desarrollaban a partir del tercer año de estudio, luego de la reforma, las prácticas se desarrollaron después del cuarto semestre (segundo año) de la licenciatura. Los estudiantes podían desarrollar sus prácticas en el Instituto Pedagógico de enseñanza media anexo a la Universidad Pedagógica Nacional<sup>269</sup>. Posteriormente, este espacio fue insuficiente para la demanda, y se establecieron

---

<sup>266</sup> República de Colombia. “*Resolución 4 de 1953*” Por la cual se dictan disposiciones sobre la Catedra Bolivariana en todos los estamentos educativos del orden nacional.

<sup>267</sup> “Actas...” 104.

<sup>268</sup> UPN. Rectoría. 1951-1954 104.

<sup>269</sup> “Actas...1968” 332.

convenios con los INEM<sup>270</sup> para el desarrollo de prácticas docentes por parte de los estudiantes de la UPN.

Los componentes en los planes de estudio no fueron equivalentes, tuvieron diferentes números de materias y cantidad de horas dedicadas, según las tablas a continuación.

Tabla 1.

<b>Número de materias para cada una de las licenciaturas 1953</b>					
<b>LICENCIATURA CON ESPECIALIDAD EN BIOLOGÍA Y QUÍMICA</b>					
COMPONENTE	AÑO 1	AÑO 2	AÑO 3	AÑO 4	TOTAL
DISCIPLINAR	6	7	5	5	23
EDUCACIÓN	1	1	1	2	5
INSTITUCIONAL	3	2	1	2	8
<b>LICENCIATURA CON ESPECIALIDAD EN FILOLOGÍA E IDIOMAS</b>					
COMPONENTE	AÑO 1	AÑO 2	AÑO 3	AÑO 4	TOTAL
DISCIPLINAR	7	7	8	8	30
EDUCACIÓN	1	2	2	2	7
INSTITUCIONAL	3	2	1	2	8
<b>LICENCIATURA CON ESPECIALIDAD EN MATEMÁTICA Y FÍSICA</b>					
COMPONENTE	AÑO 1	AÑO 2	AÑO 3	AÑO 4	TOTAL
DISCIPLINAR	7	6	6	9	28
EDUCACIÓN	2	2	2	2	8
INSTITUCIONAL	2	1	1	1	5
<b>CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS</b>					
COMPONENTE	AÑO 1	AÑO 2	AÑO 3	AÑO 4	TOTAL
DISCIPLINAR	6	6	7	7	26
EDUCACIÓN	1	2	1	1	5
INSTITUCIONAL	4	3	2	3	12
<b>LICENCIATURA CON ESPECIALIDAD EN CIENCIAS PEDAGÓGICAS</b>					
COMPONENTE	AÑO 1	AÑO 2	AÑO 3	AÑO 4	TOTAL
DISCIPLINAR*	7	7	11	8	33
INSTITUCIONAL	3	3	2	3	11
*En este caso los componentes disciplinar y de ciencias de la educación son equivalentes.					

Las diferencias en las proporciones de materias y horas, muestran una mayor importancia del componente disciplinar en todas las licenciaturas ofrecidas por la UPF. Esto contradice la visión de que las ciencias de la educación ocupaban el lugar

<sup>270</sup> “Actas...” 258.

predominante en la formación de los futuros docentes<sup>271</sup>. Esta visión correspondió más a los planes de estudio y la misión de las normales, que a la situación de la UPF y la UPN. Con la reforma académica de 1968 aumentó la predominancia del componente disciplinar, a la vez que el componente institucional tiende a desaparecer.

Tabla 2.

Horas semanales 1953					
LICENCIATURA CON ESPECIALIDAD EN BIOLOGÍA Y QUÍMICA					
COMPONENTE	AÑO 1	AÑO 2 hs	AÑO 3	AÑO 4	MEDIA
DISCIPLINAR	24 hs	28 hs	24 hs	20 hs	24 hs
EDUCACIÓN	2 hs	2 hs	4 hs	8 hs	4 hs
INSTITUCIONAL	5 hs	4hs	2 hs	6 hs	4,2 hs5
LICENCIATURA CON ESPECIALIDAD EN FILOLOGÍA E IDIOMAS					
COMPONENTE	AÑO 1	AÑO 2	AÑO 3	AÑO 4	TOTAL
DISCIPLINAR	25 hs	25 hs	21 hs	21 hs	23 hs
EDUCACIÓN	2 hs	3 hs	5 hs	5 hs	3,75 hs
INSTITUCIONAL	5 hs	3 hs	2 hs	3 hs	3,2 hs
LICENCIATURA CON ESPECIALIDAD EN MATEMÁTICA Y FÍSICA					
COMPONENTE	AÑO 1	AÑO 2 hs	AÑO 3	AÑO 4	TOTAL
DISCIPLINAR	22 hs	23 hs	24 hs	24 hs	23,25 hs
EDUCACIÓN	3 hs	3 hs	5 hs	5 hs	4 hs
INSTITUCIONAL	4 hs	1 hs	2 hs	1 hs	2 hs
CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS					
COMPONENTE	AÑO 1	AÑO 2 hs	AÑO 3	AÑO 4	TOTAL
DISCIPLINAR	18 hs	17 hs	19 hs	17 hs	17,75 hs
EDUCACIÓN	2 hs	3 hs	4 hs	4 hs	3,75 hs
INSTITUCIONAL	8 hs	5 hs	4 hs	5 hs	5,5 hs
LICENCIATURA CON ESPECIALIDAD EN CIENCIAS PEDAGÓGICAS					
COMPONENTE	AÑO 1	AÑO 2 hs	AÑO 3	AÑO 4	TOTAL
DISCIPLINAR*	18 hs	22 hs	26 hs	19 hs	21,25 hs
INSTITUCIONAL	6 hs	5 hs	4 hs	5 hs	5 hs
* hs = hora semanal					
*En este caso los componentes disciplinar y de ciencias de la educación son equivalentes.					

<sup>271</sup> “Actas...”. Bogotá, 1951-1954. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Archivo General de Rectoría, folio 388. Reportaje a la Dr. Radke para la revistas “Aulas” de la Universidad Pedagógica, sección masculina de Tunja.

### 3.2.1 Planes de estudio de la Universidad Pedagógica Nacional Femenina (1953)

En 1953, el plan de estudios de la Licenciatura con Especialidad en Biología y Química contemplaba 36 materias. Veinticuatro materias correspondían a ciencias biológicas y químicas, 5 materias a ciencias de la educación, y las 8 restantes a seminario bolivariano, lógica, técnicas bibliográficas, cultura filosófica religiosa (4<sup>272</sup>) y Propedéutica filosófica:

Tabla 3.

1953 UPF LICENCIATURA CON ESPECIALIDAD EN BIOLÓGICA Y QUÍMICA <sup>273</sup>			
A ÑO	CATEGORÍA	Materia	HORAS SEMANALES
1	DISCIPLINAR	Química inorgánica	6
		Botánica	6
		Zoología	4
		Física	4
		Dibujo Aplicado	2
		Matemáticas	2
	EDUCACIÓN	Psicología	2
	INSTITUCIONAL	Cultura filosófica religiosa	2
		Propedéutica filosófica	2
		Técnicas Bibliográficas	1
2	DISCIPLINAR	Química orgánica	6
		Botánica	4
		Zoología	5
		Física	4
		Matemáticas	2
		Anatomía	5
		Geología y Mineralogía	2
	EDUCACIÓN	Pedagogía	2
	INSTITUCIONAL	Cultura filosófica religiosa	2
		Lógica	2
3	DISCIPLINAR*	Química analítica	6
		Botánica	6
		Zoología	6
		Física biológica	2
		Genética vegetal y animal	4
	EDUCACIÓN	Prácticas**	4
	INSTITUCIONAL	Cultura filosófica religiosa	2
4	DISCIPLINAR	Bioquímica y nutrición	6
		Fisiología	4
		Biología general y aplicada	4
		Higiene	4
		Ecología	2
	EDUCACIÓN	Prácticas	4
		Seminario	4
	INSTITUCIONAL	Cultura filosófica religiosa	2
		Seminario Bolivariano	4

\*Inglés técnico en todos los cursos dos horas.

<sup>272</sup> Cuatro veces se veía esta materia durante la carrera.

<sup>273</sup> “UPN Rectoría 1951-1954” 382.

\*\*Física en el primer semestre y química en el segundo semestre

Por otra parte, se puede apreciar el predominio del componente disciplinar sobre los otros dos componentes, comparando las horas semanales de dedicación en el aula para cada materia. De esta manera se encuentra que en promedio, durante los cuatro años de estudios, se dedican 23 horas por semana al componente disciplinar, 3,75 horas a las ciencias de la educación, y 3,25 horas a las materias institucionales.

La licenciatura con Especialidad en Filología e Idiomas, desarrolló en su plan de estudios 45 materias en total. Treinta materias correspondieron a idiomas, literatura y lingüística, con un promedio de 23 horas de clases por semana en los 4 años. Siete materias correspondieron a ciencias de la educación, incluyendo las prácticas, con un promedio de 3,75 horas de clases por semana. Y ocho materias institucionales, con un promedio de 3,25 horas de clases por semana.

Tabla 4.

1953 UPF LICENCIATURA CON ESPECIALIDAD EN FILOLOGÍA E IDIOMAS <sup>274</sup>			
A ÑO	CATEGORÍA	Materia	HORAS SEMANALES
1	DISCIPLINAR	Castellano	4
		Latín	4
		Griego	4
		Francés	4
		Inglés	4
		Lingüística	2
		Alemán	3
	EDUCACIÓN	Psicología	2
	INSTITUCIONAL	Cultura filosófica religiosa	2
		Técnicas Bibliográficas	1
		Propedéutica filosófica	2
2	DISCIPLINAR	Castellano	4
		Latín	4
		Griego	4
		Francés	4
		Inglés	4
		Alemán	3
		Lingüística	2

<sup>274</sup> “UPN Rectoría 1951-1954” 383.

	EDUCACIÓN	Pedagogía	2
		Metodología especial	1
	INSTITUCIONAL	Cultura filosófica religiosa (ética)	2
		Lógica	1
3	DISCIPLINAR	Castellano	2
		Latín	2
		Francés	4
		Inglés	4
		Alemán	2
		Lingüística	3
		Literatura Española	2
		Literatura Colombiana	2
	EDUCACIÓN	Metodología especial	1
		Prácticas francés, inglés, español, latín	4
	INSTITUCIONAL	Cultura filosófica religiosa	2
4	DISCIPLINAR	Latín	2
		Francés	4
		Inglés	4
		Alemán	2
		Lingüística	3
		Literatura Española	2
		Literatura Colombiana	2
		Literatura universal	2
	EDUCACIÓN	Metodología especial	1
		Prácticas francés, inglés, español, latín	4
	INSTITUCIONAL	Cultura filosófica religiosa (ética Profesional)	2
		Seminario bolivariano	1

La licenciatura con especialidad en matemática y física tuvo un plan de estudios con 42 materias, de las cuales 28 fueron de conocimientos propios de la matemática y la física con un promedio de 23,25 horas para toda la carrera. Ocho materias de ciencias de la educación, incluyendo las prácticas y las metodologías, con un promedio de 4 horas por semana. Y cinco materias del componente institucional, con un promedio de 2 horas por semana.

Tabla 5.

1953 UPF LICENCIATURA CON ESPECIALIDAD EN MATEMÁTICA Y FÍSICA <sup>275</sup>			
A ÑO	CATEGORÍA	Materia	HORAS SEMANALES
1	DISCIPLINAR	Aritmética y Algebra	5
		Geometría	4
		Trigonometría	1
		Dibujo Lineal	2
		Física	6
		Química	2
		Laboratorio de Química	2
	EDUCACIÓN	Psicología	2
	INSTITUCIO NAL	Técnicas Bibliográficas	1
		Cultura filosófica religiosa	2
2	DISCIPLINAR	Propedéutica filosófica	2
		Geometría analítica	6
		Geometría descriptiva	2
		cálculo infinitesimal	4
		Física	6
		Laboratorio de Física	2
		Química Laboratorio de Química	3
	EDUCACIÓN	Pedagogía	2
	INSTITUCIO NAL	Metodología de la aritmética	1
		Lógica	1
3	DISCIPLINAR	Geometría proyectiva	2
		Geometría descriptiva	3
		Cálculo infinitesimal	5
		Calculo Vectorial	2
		Física	6
		Laboratorio de Física	6
	EDUCACIÓN	Metodología	1
	INSTITUCIO NAL	Prácticas	4
		Cultura filosófica religiosa	2
4	DISCIPLINAR *	Geometría diferencial	3
		Cálculo infinitesimal	3
		Calculo Vectorial	2
		Ecuaciones diferenciales	2
		Física	4
		Laboratorio de Física	2
		Seminario de física	4
		Historia de la física (solo 2do semestre)	2
		Historia de las matemáticas (solo 2do semestre)	2
	EDUCACIÓN	Prácticas (solo 1er semestre)	4

<sup>275</sup> “UPN Rectoría 1951-1954” 384.

		Metodología	1
	INSTITUCIONAL	Seminario bolivariano	1
*Ingles técnico en todos los cursos dos horas.			

La licenciatura con especialidad en Ciencias Sociales y económicas, se compuso de 43 materias que se desarrollaron a lo largo de los cuatro años de las licenciaturas, distribuidas de la siguiente manera: Veintiséis materias que correspondían al desarrollo de los conocimientos propios de las ciencias sociales incluyendo historia del arte, con un promedio de intensidad horaria, para los cuatro años de la carrera, de 17,75 horas por semana. Cinco materias pertenecientes al componente educativo, incluyendo a las prácticas y las metodologías, con un promedio de 3,75 horas por semana, en promedio. Doce materias institucionales, con un promedio de 5,5 horas por semana, en promedio.

Tabla 6.

1953 UPF LICENCIATURA CON ESPECIALIDAD EN CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS <sup>276</sup>			
AÑO	CATEGORÍA	MATERIA	HORAS SEMANALES
1	DISCIPLINAR	Economía general	3
		Geografía física	4
		Cartografía	2
		Prehistoria	2
		Historia Antigua	5
		Etnografía	2
	EDUCACIÓN	Psicología	2
	INSTITUCIONAL	Cultura filosófica religiosa	2
		Técnicas Bibliográficas	2
		Propedéutica filosófica	2
		Ingles	2
2	DISCIPLINAR	Economía general	3
		Geografía universal	4
		Historia de la Edad Media	4
		Historia de España	2
		Historia del arte	2
		Sociología	2
	EDUCACIÓN	Pedagogía	2
		Metodología especial	1
		Cultura filosófica religiosa (ética)	2
	INSTITUCIONAL	Lógica	1
		Ingles	2

<sup>276</sup> “UPN Rectoría 1951-1954” 386.



3	DISCIPLINAR	Historia Moderna	4
		Historia de América	3
		Geografía de América	4
		Historia del arte	1
		Economía de Colombia	3
		Historia de Colombia	3
		Metodología	1
	EDUCACIÓN	Prácticas	4
	INSTITUCIONAL	Cultura filosófica religiosa	2
		Ingles	2
4	DISCIPLINAR	Doctrinas económicas	2
		Geografía de Colombia	3
		Historia del arte	1
		Historia Contemporánea	4
		Historia de América	3
		Derecho Constitucional	2
		Historia de Colombia	2
	EDUCACIÓN	Prácticas	4
	INSTITUCIONAL	Cultura filosófica religiosa (ética profesional)	2
		Seminario bolivariano	1
		Ingles	2

La licenciatura con especialidad en ciencias pedagógicas<sup>277</sup> tuvo un plan de estudio compuesto por 42 materias. En esta especialidad, las categorías disciplinar y ciencias de la educación son equivalentes, ya que su área de conocimiento fue la educación y suman 33 materias, incluyendo las materias de legislación, inspección escolar, música, y educación física. Las Once materias restantes correspondieron al componente institucional, compuesto por el seminario bolivariano, lógica, técnicas bibliográficas, cultura filosófica religiosa y propedéutica filosófica, con una dedicación, en promedio, de cinco horas por semana.

---

<sup>277</sup> “Actas...” 385.

Tabla 7.

1953 UPF LICENCIATURA CON ESPECIALIDAD EN CIENCIAS PEDAGÓGICAS <sup>278</sup>			
A ÑO	Categoría	Materia	HORAS SEMANALES
1	DISCIPLINAR	Pedagogía general	4
		Higiene escolar	2
		Biología Humana	3
		Música	2
		Cívica	2
		Educación Física	2
		Prácticas de administración escolar (2do semestre)	3
	INSTITUCIONAL	Propedéutica filosófica	2
		Cultura filosófica religiosa	2
		Ingles	2
2	DISCIPLINAR	Psicología del niño	4
		Pedagogía	3
		Didáctica general	4
		Pruebas objetivas	3
		Historia de la educación hasta el renacimiento	4
		Música	2
		Educación Física	2
	INSTITUCIONAL	Cultura filosófica religiosa (ética)	2
		Lógica	1
		Ingles	2
3	DISCIPLINAR	Psicología de la adolescencia	2
		Didáctica general	2
		Pruebas mentales	2
		Filosofía general	3
		Filosofía de la educación	3
		Historia de la educación moderna	3
		Clínica escolar	2
		Música	2
		Educación Física	2
		Prácticas	4
		Metodología especial	1
	INSTITUCIONAL	Cultura filosófica religiosa	2
		Ingles	2
4	DISCIPLINAR	Legislación escolar	2
		Inspección Escolar primaria, normalista, secundaria	3
		Sociología orientada a los problemas de la educación	3
		Historia de la educación en Colombia	3
		Seminario de psicología	3
		Música	2
		Educación Física	2
		Metodología especial	1
	INSTITUCIONAL	Cultura filosófica religiosa (ética profesional)	2
		Seminario bolivariano	1
		Ingles	2

<sup>278</sup> “UPN Rectoría 1951-1954” 385.

La licenciatura con especialidad en ciencias pedagógicas desarrolló un énfasis en psicología y administración escolar, en sus planes de estudio, lo cual la diferenció del resto de las licenciaturas y buscó su propio objeto de estudio entre la enseñanza, la pedagogía y la psicología.

Las proporciones del número de materias en cada componente de los planes de estudio y el promedio de intensidad horaria por semana durante toda la carrera, muestran una preferencia por la formación disciplinar de los futuros docentes, en otras palabras, una mayor importancia del estudio de los conocimientos específicos de las especialidades.

Las ciencias de la educación constituían un complemento del componente disciplinar, que permitía la enseñanza de dichas especialidades. Su presencia se justifica:

“La Universidad se llama Pedagógica y desde luego lo es hasta en las ramas más lejanas. No es así que la pedagogía y la psicología sea un derecho o quizá una necesidad solo para la facultad que lleva este nombre. El mero dominio de una materia -por necesario- que sea no comprende por sí que el modo de trasmitirle sea eficaz. Para todas las estudiantes es absolutamente necesaria la formación metodológica, y para ella se necesitan conocimientos básicos en psicología y pedagogía, junto con las bases filosóficas firmes”<sup>279</sup>.

En esta justificación, la psicología y la pedagogía aparecieron como los fundamentos específicos de la práctica educativa, dentro de una visión tradicionalista que comprendió a la empresa educativa, en esencia, como la transmisión de conocimiento.

No obstante, la implementación de las ciencias de la educación no implicó la aceptación de los principios seculares de la ciencia como lineamientos de la formación docente, sino que se limitaba a reconocer la utilidad técnica de estas disciplinas, limitada a la aplicación en las aulas del método indicado para cada situación<sup>280</sup>. En lugar de principios seculares,

---

<sup>279</sup> “Actas... 1951-1954” 81.

<sup>280</sup> Al respecto, la rectora Radke señala que la necesidad del estudio de la pedagogía y la psicología: “las estudiantes deben tener conocimientos amplios de psicología y pedagogía, porque el [objeto] de sus estudios es el de enseñar. La enseñanza de cualquier materia es imperfecta si la profesora no puede darse cuenta en

laicos y positivos de las ciencias modernas, en la UPF se profesaba el apostolado de la educación dentro de la tradición confesional católica, los que se inculcaban por medio de las materias del componente de filosofía institucional.

### **3.2.2 La Universidad Pedagógica Nacional y la Reforma de 1968**

En 1968, el consejo académico de la Universidad Pedagógica Nacional, adelantó una reforma académica que buscó semestralizar la formación de las licenciaturas, la cual se estuvo haciendo por años, y unificar la formación profesional docente en las distintas facultades que hicieron parte de la universidad, a través de unas asignaturas específicas, como se señaló en el texto de la reforma:

“Artículo 2: la Distribución de asignaturas de formación profesional [docente] se hará en los distintos semestres, y la intensidad horaria en las Facultades de Biología y Química, Ciencias Sociales y Económicas, Educación Física y Salud, Filología e Idiomas y matemáticas y Física, será de 3 horas semanales y así: Psicología de la adolescencia, psicología del aprendizaje, filosofía de la educación, sociología de la educación, administración educativa, ética profesional”<sup>281</sup>

Las materias de formación profesional docente se desarrollaron por parte de la Facultad de Psicología y pedagogía, de esta manera no solo quedó en manos de una sola facultad impartir los conocimientos propios de la formación como docentes a toda la universidad, sino también se establecieron las materias que fueron propias de la formación de un docente. En el plan estudios de 1968 el componente disciplinar permaneció casi inmóvil, con alteraciones como la unificación de asignaturas similares y la ampliación de otras. A las especialidades ofrecidas por la UPF se sumó Educación Física y Salud.

---

cualquier momento y frente a cualquier situación qué método de enseñanza o medio de educación ella debe emplear”. “Actas, Acuerdos, resoluciones 1951-1954”. Bogotá, 1954. Archivo Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Archivo General de Rectoría, folio 295.

<sup>281</sup> “Actas, Acuerdos, resoluciones 1968”. Bogotá, 1968. Archivo Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Archivo General de Rectoría, folio 178.

La reforma académica de 1968 eliminó del plan de estudios las materias de seminario bolivariano, lógica, técnicas bibliográficas, cultura filosófica religiosa y propedéutica filosófica. A diferencia de lo que sucedió con el papel de la asignatura de religión en los planes de estudio de 1953, la cual se vio año tras año de manera intensa, el nuevo plan de estudios de 1968, disminuyó la religión a su más mínima expresión, la consideró como una materia de los primeros semestres y sólo una vez a lo largo de la carrera, de esta manera se fue abriendo el camino para una formación laica de la educación en la Universidad Pedagógica Nacional.

La licenciatura en Biología y Química quedó con 52 materias. De estas, 32 pertenecían al componente disciplinar con una intensidad promedio de 17,75 horas por semana, en los 8 semestres. Doce materias de ciencias de la Educación con una intensidad promedio de 4,62 horas por semana. Ocho materias del componente institucional con una intensidad promedio de 3 horas por semana.

Tabla 8.

1968 UPN LICENCIATURA EN BIOLOGÍA Y QUÍMICA <sup>282</sup>					
SEMESTRE	CATEGORÍA	MATERIA	HORAS SEMANALES	Horas teóricas	Horas prácticas
1	DISCIPLINAR	Química General	6	3	3
		Biología Gral.	6	3	3
		Geología y mineral	4	2	2
		Matemáticas	4		
	INSTITUCIONAL	Inglés	3		
		Español	3		
2	DISCIPLINAR	Química General	6	3	3
		Biología general	6	3	3
		Matemática	4		
		Inglés	3		
	INSTITUCIONAL	Español	3		
		Cultura religiosa	3		
3	DISCIPLINAR	Química mineral	6	3	3
		Biología mineral	4	2	2
		Biología animal	4	2	2
		Matemáticas	4		
		Física	2		
	INSTITUCIONAL	Inglés	3		
	EDUCACIÓN	Psicología del adolescente	3		
4	DISCIPLINAR	Química mineral	6	3	3
		Química vegetal	4	2	2

<sup>282</sup> “Actas...1968” 194.

	INSTITUCIONAL EDUCACIÓN	Biología animal	4	2	2
		Matemáticas	4		
		Física	2		
		Ingles	3		
		Psicología del aprendizaje	3		
5	DISCIPLINAR	Química Orgánica	6	3	3
		Biología vegetal	4	2	2
		Biología animal	4	2	2
		Biología Humana	4	2	2
	EDUCACIÓN	Sociología de la Educación	3		
		Metodología de las ciencias	2		
		Práctica docente	4		
6	DISCIPLINAR	Química Orgánica	6	3	3
		Biología vegetal	4	2	2
		Biología animal	4	2	2
	EDUCACIÓN	Filosofía de le educación	4		
		Metodología de las ciencias	2		
		Práctica docente	4		
7	DISCIPLINAR	Bioquímica	5	3	2
		Físico-química	4	2	2
		Biología Humana	4	2	2
		Seminario Biología	4	2	2
	EDUCACIÓN	Metodología de las ciencias	2		
		Práctica docente	4		
	INSTITUCIONAL	Ética profesional	3		
8	DISCIPLINAR	Bioquímica	5	3	2
		Físico-química	4	2	2
		Biología Humana	4	2	2
		Seminario Biología	4	2	2
	EDUCACIÓN	Administración escolar	2		
		Práctica docente	4		

La licenciatura en filología e idiomas obtuvo un total de 49 materias. Cuarenta materias del componente disciplinar con una intensidad promedio de 20,65 horas por semana. Seis materias de ciencias de la educación una intensidad de 2,87 horas por semana. Y tres materias del componente institucional con una intensidad promedio de 1,37 horas por semana.

Tabla 9.

1968 UPN LICENCIATURA EN FILOLOGÍA E IDIOMAS <sup>283</sup>			
SEMESTR E	CATEGORÍA	MATERIA	HORAS SEMANALES
1	DISCIPLINAR	Español I	5
		Griego I	3
		Francés I	6
		Inglés I	6
		Literatura I	3
	INSTITUCIONAL	Educación religiosa	3
2	DISCIPLINAR	Español II	5
		Griego II	3
		Francés II	6
		Inglés II	6
		Literatura II	3
	INSTITUCIONAL	Bibliotecología	3
3	DISCIPLINAR	Español III	5
		Latín I	2
		Francés III	5
		Inglés III	5
		Literatura III	3
		Lingüística I	3
4	DISCIPLINAR	Psicología de la adolescencia	3
		Español IV	5
		Inglés IV	5
		Latín II	2
		Francés IV	5
		Latín II	2
5	DISCIPLINAR	Literatura IV	3
		Lingüística II	3
		Psicología del aprendizaje	3
		Español V	5
		Latín III	3
		Inglés V	8
6	DISCIPLINAR	Literatura V	3
		Lingüística III	3
		Administración escolar	2
		Español V	5
		Latín III	3
		Inglés V	8
7	DISCIPLINAR	Literatura VI	3
		Lingüística IV	3
		Filosofía de la educación	3
		Español VII	3
		Inglés VII	6
		Literatura VII	3
8	DISCIPLINAR	Filosofía del lenguaje	3
		Prácticas en español e inglés	8
		Español VIII	3
		Inglés VIII	6
		Literatura VIII	3
	INSTITUCIONAL	Ética profesional	5

<sup>283</sup> “Actas...1968” 196

La licenciatura en Matemática y Física terminó con un total de 47 materias. Treinta y cinco del componente disciplinar, con una intensidad promedio de 19,87 horas por semana. Doce materias en ciencias de la educación, con una intensidad promedio de 5,5 horas por semana. Y ninguna materia del componente institucional.

Tabla 10.

1968 UPN LICENCIATURA EN MATEMÁTICA Y FÍSICA <sup>284</sup>			
SEMESTRE	CATEGORÍA	MATERIA	HORAS SEMANALES
1	DISCIPLINAR	Algebra1	5
		Geometría 1	5
		Física 1	7
		Español 1	3
		Ingles 1	3
2	DISCIPLINAR	Algebra 2	4
		Geometría 2	4
		Geometría analítica 1	5
		Física 2	7
		Español 2	3
3	DISCIPLINAR	Ingles 2	3
		Geometría analítica 2	3
		Calculo1	5
		Teoría de Conjuntos	3
		Física 3	7
4	DISCIPLINAR	Ingles 3	3
		Geometría analítica 2	3
		Calculo 2	5
		Teoría de números	5
	EDUCACIÓN	Física 4	7
Ingles 4		3	
5	DISCIPLINAR	Metodología de las matemáticas 1	2
		Psicología del aprendizaje	3
		Calculo 3	4
	EDUCACIÓN	Ecuaciones diferenciales	5
		Física 5	7
		Metodología de las matemáticas 2	2
		Práctica docente 2	4
6	DISCIPLINAR	Filosofía de la educación	4
		Administración escolar	3
		Calculo 4	4
		Algebra superior 1	5
	EDUCACIÓN	Física 6	7
Filosofía de las ciencias		4	
7	DISCIPLINAR	Metodología de las matemáticas	2
		Práctica docente	4
	DISCIPLINAR	Algebra Superior 2	3

<sup>284</sup> “Actas...1968” 185.



8	EDUCACIÓN	Análisis y tipología 1	5
		Física atómica 1	7
		Práctica docente 3	4
		Ética profesional	4
	DISCIPLINAR	Análisis y topología 2	5
		Probabilidad y estadística	3
		Metodología de las matemáticas 4	2
		Análisis y topología 2	5
	EDUCACIÓN	Práctica integral	10
		Metodología de la física	2

La licenciatura en ciencias sociales y económicas, estuvo compuesta por 51 materias. Treinta y ocho del componente disciplinar con una intensidad promedio de 16,25 horas por semana. Doce materias en ciencias de la educación con una intensidad promedio de 4,5 horas por semana. Y una sola materia institucional que tuvo una intensidad horaria, en el curso de primer semestre, de 3 horas por semana.

Tabla 11.

1968 LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS <sup>285</sup>			
SEMESTRE	CATEGORÍA	MATERIA	HORAS SEMANALES
1	DISCIPLINAR	Antropología	3
		Pre historia	3
		Cartografía física	4
		Ingles I	3
		Español I	3
	INSTITUCIONAL	Cultura Religiosa	3
2	DISCIPLINAR	Antropología	3
		Etnología Americana	3
		Geografía física	3
		Historia (culturas orientales)	3
		Matemáticas	4
		Ingles	3
		Español	3
3	DISCIPLINAR	Etnología Colombiana	3
		Geografía (Europa- África)	4
		Historia (Grecia – Roma)	3
		Sociología	3
		Estadística	3
		Ingles	3
	EDUCACIÓN	Psicología del adolescente	3
4	DISCIPLINAR	Historia	3

<sup>285</sup> “Actas...1968” 182.

		Geografía (Asia Australia)	4
		Geografía humana	3
		Sociología	3
		Estadística	3
		Inglés	3
	EDUCACIÓN	Psicología del aprendizaje	3
5	DISCIPLINAR	Geografía (América anglosajona)	4
		Historia (tiempos modernos)	4
		Historia América	3
		Economía	4
	EDUCACIÓN	Sociología de la educación	3
		Metodología especial	2
		Prácticas docentes	3
6	DISCIPLINAR	Historia (tiempos contemporáneos)	4
		Historia América	3
		Geografía (América latina)	4
		Economía	4
	EDUCACIÓN	Filosofía de la educación	4
		Metodología especial	2
		Prácticas docentes	3
7	DISCIPLINAR	Geografía (de Col)	4
		Economía	3
		Historia de Colombia	4
	EDUCACIÓN	Administración escolar	3
		Prácticas docentes	3
8	DISCIPLINAR	Geografía (de Col)	4
		Historia de Colombia	4
		Estudios socio-económico	4
	EDUCACIÓN	Ética profesional	4
		Prácticas	3

La licenciatura en Ciencias Pedagógicas quedó conformada por 52 materias, y apenas una materia perteneció al componente institucional. Las otras eran materias propias del componente disciplinar, que en esta licenciatura, es equivalente al componente de ciencias de la educación.

Tabla 12.

1968 UPN Especialidad en ciencias pedagógicas <sup>286</sup>			
SEMESTRE	CATEGORÍA	MATERIA	HORAS SEMANALES
1	DISCIPLINAR	Psicología general y genética	4
		Matemáticas	4
		Español (métodos de la Investigación bibliográfica)	3
		Antropología	2

<sup>286</sup> “Actas...1968” 191.

		Fundamentos de la educación	3
	INSTITUCIONAL	Cultura religiosa	3
2	DISCIPLINAR	Neurofisiología	3
		Psicología general	4
		Matemáticas 2	4
		Didáctica general	3
		Español	4
		Idioma extranjero	3
		Deportes	2
3	DISCIPLINAR	Neurofisiología II	3
		Psicología general II	4
		Estadística descriptiva	3
		Sociología general	3
		Idioma	4
4	DISCIPLINAR	Psicología del niño	3
		Estadística analítica	4
		Didáctica especial	8
		Sociología colombiana	3
		Teoría del conocimiento y lógica	3
		Deportes o artes	1
5	DISCIPLINAR	Psicología del adolescente	3
		Psicología del aprendizaje	3
		Pruebas psicométricas	3
		Prácticas docentes 2	
		Pedagogía	4
		Filosofía	3
		Deportes o artes	1
		Técnicas de enseñanza (nivel secundario)	2
6	DISCIPLINAR	Psicología de la personalidad	3
		Psicopatología infantil	4
		Pruebas psicométricas	3
		Práctica docente	2
		Administración legislativa	4
		Teorías filosóficas aplicadas a la educación	3
7	DISCIPLINAR	Psicometría	3
		Filosofía de la educación	3
		Escuelas psicológicas contemporáneas	2
		Orientación vocacional	3
		Prácticas	3
		Planeamiento educativo	3
		Análisis y parcelación de programas nivel primario y secundario	3
8	DISCIPLINAR	Escuelas psicológicas contemporáneas	2
		Ética	3
		Supervisión escolar	3
		Práctica integral	5
		Arte o deporte	2
		Administración educativa II	3
		Supervisión escolar y coordinación de práctica	2

### 3.2.3 Planes de estudio normalistas

Los currículos para normalistas estaban compuestos por periodos llamado quimestres, que comprendían cinco meses de estudio. En total se estudiaban cuatro quimestres para obtener el título como normalista, lo que permitía ejercer como docente de primaria. Durante estos cuatro quimestres, recibían 18 asignaturas teórico-prácticas y 5 asignaturas prácticas<sup>287</sup>.

Tabla 13.

PLAN DE ESTUDIOS DEL CICLO PROFESIONAL NORMALISTA, 1968 <sup>288</sup>			
Quimestre	ASIGNATURA	HORAS SEMANALES	HORAS/QUIMESTRE
1	Religión	2	30
	Matemáticas	3	45
	Física	4	60
	Fundamentos y técnicas de la educación	6	90
	Sociología educativa	5	75
	Filosofía e Historia de la educación	2	30
	Administración escolar	2	30
	Sociología educativa	3	45
	Dibujo	1	15
	Seminario de educación vocacional y ética profesional	2	30
	Práctica docente gradual	6	90
	Proyecto Cooperativo	2	30
	Bibliotecología	1	15
	TOTAL	39	585
2	Religión	2	30
	Matemáticas	2	30
	Física	3	45
	Química	3	45
	Fundamentos y técnicas de la educación	4	60
	Sociología educativa	4	60
	Filosofía e Historia de la educación	2	30
	Administración escolar	2	30
	Sociología educativa	3	45
	Dibujo	1	15
	Ayudas educativas	2	30

<sup>287</sup> Ministerio de Educación Nacional, *Programas experimentales para el ciclo profesional normalista* (Bogotá: Imprenta Nacional, 1968) 10.

<sup>288</sup> “Programas...1968” 12

3	Religión	2	30
	Química	6	66
	Estudios sociales	3	33
	Educación idiomática española	3	33
	Filosofía e Historia de la educación	3	33
	Ayudas educativas	2	30
	Educación para la salud	2	22
	Educación para el hogar	2	22
	Técnicas agropecuarias	2	22
	Educación física y recreación	2	22
	Educación musical	1	11
	Seminario de problemas socioeconómicos	2	22
	Práctica docente gradual	5	55
	Práctica docente integral (cuatro semanas)		156
	Proyecto de comunidad	4	44
4	Religión	1	12
	Estudios sociales	5	60
	Educación idiomática española	5	60
	Filosofía e historia de la educación	3	36
	Educación para la salud	4	48
	Educación para el hogar	3	36
	Técnicas agropecuarias	3	36
	Educación física e recreación	2	24
	Educación música	2	24
	Seminario Problemas del ejercicio docente	2	24
	Práctica docente gradual	5	60
	Práctica docente integral (cuatro semanas)		156
	Proyecto de comunidad	4	48

En las asignaturas teórico-prácticas encontramos: filosofía e historia de la educación, religión, matemáticas, física, química, estudios sociales, educación idiomática española, fundamentos de la educación, técnicas de la educación, sociología educativa, administración escolar, ayudas educativas, dibujo, educación para la salud, educación para el hogar, educación física y recreación, técnicas agropecuarias, y educación musical.

Las asignaturas prácticas, estuvieron compuestas por práctica: docente gradual e integral, seminario, proyecto y bibliotecología. Estas asignaturas no se dividieron en disciplinares y ciencias de la educación, porque estaban diseñadas para que los estudiantes aprendieran contenidos específicos de las asignaturas a través de la práctica pedagógica, por ejemplo, se aprendían técnicas agropecuarias al tiempo que se aprendía las técnicas de

enseñanza de técnicas agropecuarias. Las alumnas de la Normal hacían sus prácticas en la escuela anexa

La única materia completamente teórica fue Filosofía e Historia de la educación con 129 horas en total para toda la carrera. La materia de religión hizo parte de las asignaturas teórico-prácticas con un total de 94 horas de estudio.

No es intención de esta investigación hacer una comparación entre la formación del licenciado y la formación del normalista. Sin embargo, después de analizar los planes de estudio es conveniente hacer un pequeño balance de la formación de los normalistas, en lo que respecta a su preparación, de esta manera se llegó a establecer algunas diferencias significativas, de lo que se incorporó a ese estatus de “profesional” del perfil de docente licenciado.

Para empezar, es importante establecer que los planes de estudio para los normalistas comprendieron un ciclo llamado *quimestre*, que comprendió a cinco meses de estudio, en total recibieron cuatro quimestres para obtener el título como normalistas, lo cual les permitió ejercer como docentes de primaria. En total recibían 18 asignaturas teórico-prácticas y 5 asignaturas prácticas.

De esta manera el ciclo normalista, a diferencia con lo que sucedió en las licenciaturas, se especializó en materias prácticas de los conocimientos propios de la educación y el aprendizaje, dejando de lado los conocimientos científicos o disciplinares. Como ya se había aclarado el capítulo anterior, los licenciados fueron formados para ejercer en la educación secundaria que se ubicaba en la ciudad, mientras que los normalistas ejercieron en mayor número en zonas rurales y exclusivamente en primaria. Esto llevó a la discusión eterna por las múltiples formas de exclusión y discriminación que se ha abordado a lo largo de esta investigación, pues es evidente una educación diferenciada no solo para estudiantes de la zona rural y urbana sino también para los docentes que recibieron formación fue excluyente según el lugar desde donde se tuviera acceso a la educación: Universidad o Normal.

De esta manera se planteó la separación y competencia, entre las ciencias de la educación vs conocimiento disciplinar, discusión inacabada que se desarrolló a lo largo de la segunda mitad del siglo XX.

### **3.3 Teoría y Práctica**

En el transcurso del Siglo XX, se desarrolló la idea de la necesidad de una educación práctica, en todos los niveles educativos, que se alejara de la tradición escolástica academicista. En Colombia, Nieto Caballero, planteó su versión de Escuela Nueva, basada en la premisa de que el cultivo de la inteligencia se produce como actividad del individuo que obra sobre el mundo<sup>289</sup>.

Ya desde 1930 se reglamentó la práctica pedagógica en las escuelas anexas como requisito para los dos últimos años de estudios docentes, para 1968 siguió siendo un requisito de grado la práctica en el aula, siguiendo este desarrollo, los planes de estudio de las escuelas normales estaban formulados en torno al ejercicio práctico.

#### **3.3.1 Practicas Universitarias**

A pesar de que la práctica se planteó como uno de los principales ejes en los planes de estudio universitario para la formación de maestros, predominaban los cursos teóricos, en número y en intensidad horaria. El componente práctico se concentró en las prácticas, que con la reforma de 1968, tuvieron lugar en la segunda mitad de la carrera. El concepto de práctica se comprendió de la siguiente manera en la UPN:

Las prácticas pedagógicas constituyeron el punto cardinal en el trabajo de las estudiantes. Se entiende por “prácticas” las clases que dictaron las alumnas universitarias en las dependencias de enseñanza secundaria (Instituto de Bachillerato e Institución Pedagógica) de la Universidad, debidamente controladas por el Director de Práctica que es un profesor universitario. Las prácticas se efectuaron de acuerdo con los programas de

---

<sup>289</sup> Nieto Caballero Agustín, *La Escuela Activa* (Bogotá: Editorial Presencia, 1989) 33

enseñanza secundaria y normalista del Ministerio de educación Nacional<sup>290</sup>. Las prácticas abarcaron tres aspectos:

- “a) la preparación de la clase: la alumna prácticamente la hace por escrito, bajo la dirección del director de prácticas.
- b) la realización de la práctica: el director de la práctica controla el desarrollo correcto del tema, tomando nota de las cualidades de la practicante para transmitir los conocimientos a sus alumnas y la forma en que impone la disciplina en la clase. Los demás estudiantes del curso universitario observan la práctica.
- c) La crítica de la clase. La hace el director de la práctica, tanto a la alumna respectiva individualmente como al grupo.”<sup>291</sup>

Cada periodo de práctica comenzó con las clases modelo dictadas por el directo de práctica. El número de prácticas fue proporcional al número de practicantes que integraron el curso y dependieron de la intensidad horaria de la materia respectiva. En las prácticas se incluyó también el entrenamiento en la técnica de exámenes y clasificaciones en general. La enseñanza metodológica fue por consiguiente íntimamente ligada a las experiencias hechas en las prácticas y estudió los problemas didácticos de la materia respectiva. Sirvió también para aclarar las dudas que las practicantes encontraron en referencia a los temas que deben enseñar. Así mismo, para la interpretación del programa y su conveniente distribución<sup>292</sup>.

Los estudiantes de la UPN practicaron en la Escuela Normal y el Instituto de Bachillerato<sup>293</sup>. En 1967 quedó establecido que la evaluación de dicha asignatura se debió hacer por parte del docente instructor, a través de un formato de evaluación establecido por el Consejo Académico de la UPN de la siguiente manera, en donde se unificaron criterios:

---

<sup>290</sup> “Actas...1955” 80

<sup>291</sup> “Actas...1955” 81

<sup>292</sup> “Acuerdos...” folio 50.

<sup>293</sup> “Actas...1955” 82



Tabla 14.

<b>Ficha para la Evaluación de <u>cada Práctica Docente</u><sup>294</sup>.</b>	
<b>Facultad</b>	
de.....	<b>Curso</b> .....
<b>Alumno</b> .....	<b>grupo</b> ..... <b>fecha</b> .....
<b>A.Preparación de lecciones:</b>	
Plan general de	
clase.....	
Dominio de la	
materia.....	
Preparación del	
material.....	
<b>B. Desarrollo de las lecciones:</b>	
Motivación.....	
Desarrollo del	
tema.....	
Capacidad de síntesis para destacar los puntos	
principales.....	
Recurso didáctico	
(iniciativas).....	
Habilidad para la formulación de preguntas.....	
Aclaración de	
dudas.....	
Resumen.....	
Aplicación de lo	
enseñando.....	
<b>C. Evaluación de aprendizaje</b>	
Investigación	
dirigida.....	
Lecciones.....	
.	
Pruebas	
objetivas.....	
<b>Condiciones Pedagógicas:</b> .....	
és demostrado por el practicante:	
a. En el desarrollo de la labor educativa	
b. en profundizar y ampliar sus conocimientos	
ejo del grupo:	
a. recursos para mantener la disciplina	
b. Estímulos para lograr una activa participación de las alumnas.	
c. Individualidades de la enseñanza	
Responsabilidad: en la preparación, puntualidad, utilización de los libros de registro, observaciones	
sobre los alumnos y entrega de calificaciones.	
Sociabilidad: espíritu de cooperación, actitud con los superiores, con los alumnos....	
entación personal.....	
ervaciones.....	

<sup>294</sup> “Actas...1967. 181

La evaluación correspondió a cada una de las clases que se desarrolló durante la práctica en aula. Se establecieron los criterios de evaluación de cada clase y además la evaluación también fue elaborada por el docente instructor, de la siguiente manera:

Tabla 15.

<b>Ficha para la evaluación de los períodos de práctica docente<sup>295</sup></b>	
Facultad de.....	Practicante.....Curso.....
Instituto.....	Anexo.....Curso.....
...	
Materia.....	Periodo.....
Número de clases observadas.....	Revisado por.....
Puntos a considerar:	
1. Cualidades sobresalientes.....	
2. Defectos sobresalientes.....	
3. Recomendaciones para mejorar.....	

Esta evaluación por periodo quedó consignada en la hoja de vida del estudiante, y se convirtió en un “soporte de recomendación para futuros trabajos”<sup>296</sup>.

### 3.4 Capacitación, perfeccionamiento y posgrados

Además de las licenciaturas con especialidad, la Universidad Pedagógica se encargó de capacitar a sus propios docentes, brindar formación a docentes en ejercicio a través de los cursos de Incadelma, y capacitar directamente a los profesores del INEM.

<sup>295</sup> “Actas...1967” 182.

<sup>296</sup> “Actas, Acuerdos, resoluciones 1968”. Bogotá, 1968. Archivo Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Archivo General de Rectoría, folio 183.

La universidad ofreció al Ministerio de Educación, programas de capacitación y perfeccionamiento para profesores en ejercicio<sup>297</sup> dicho ofrecimiento fue aceptado por los INEM y posteriormente consolidado con los llamados cursos para graduados<sup>298</sup>, los cuales les permitió tener créditos para el ascenso en el escalafón del magisterio. Con este acuerdo se estrechó la relación INEM-UPN en cuanto a la formación de docentes en ejercicio se refiere, relación que permaneció a lo largo del periodo estudiado en esta investigación.

En 1969, un pequeño grupo de docentes del Instituto Pedagógico Nacional, que contó solo con formación normalista pudo realizar de forma excepcional estudios de licenciatura en jornada nocturna y validar las prácticas con su trabajo en el IPN<sup>299</sup>.

Debido a la demanda y solicitud que muchas instituciones hizo a la Universidad Pedagógica Nacional para cursos de capacitación y perfeccionamiento, la universidad tuvo que hacer la aclaración pública, apoyada por el MEN, de que los cursos que brindaba eran solo para normalistas y licenciados<sup>300</sup>, haciendo hincapié en que la universidad se limitaba a brindar los cursos, siendo responsabilidad del MEN otorgarles validez<sup>301</sup>. Con esto ponía fin a las muchas solicitudes que le llegaban para capacitar especialmente normalistas, y salvaba responsabilidades, ya que los cursos de capacitación era solamente cursos, que no titulaban y tan solo podía certificar la cantidad de horas impartidas y las materias vistas. Debemos recordar el contexto específico de desabastecimiento de maestros que experimentó el sistema educativo en la década de 1960, en el que faltaban 16.960 maestros para enseñanza primaria, y de las personas con las que se contaba 35.327 tenían fallas de idoneidad, en el sector oficial y privado<sup>302</sup>.

---

<sup>297</sup> “Actas... 1968” 18.

<sup>298</sup> “Actas... 1968” 296.

<sup>299</sup> “Actas... 1969” 21.

<sup>300</sup> “Actas, Acuerdos, resoluciones 1970”. Bogotá, 1970 Archivo Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Archivo General de Rectoría, folio 258.

<sup>301</sup> “Actas...1970” 258.

<sup>302</sup> Guerra Luis Alejandro y Aguirre Camargo Eduardo, “Formación del magisterio” *Revista Colombiana de Educación* II.4. (1960): 11.

Los cursos de capacitación y perfeccionamiento del profesorado proveyeron la adquisición de metodologías y contenidos culturales<sup>303</sup>. De esta manera los cursos de capacitación se distanciaron del perfil docente concebido en el plan de estudios de las licenciaturas, haciendo énfasis en la metodología, sobre los contenidos disciplinares.

Desde la época de la UPF, la institución desarrolló los cursos Supervisión Escolar, asignados por el MEN, sin embargo dichos cursos se institucionalizaron como dependencia de la Universidad hasta 1962<sup>304</sup>:

“Artículo 1. Créase el Instituto de Formación de supervisores preescolares como dependencia de la UPF, con retroactividad al 1 enero de 1962. Artículo 2. Ratifica por el presente año la organización y funcionamiento del Instituto de formación de supervisores escolares como lo determina el Decreto 0206 de 1957. Artículo 3. Autorízase a la rectoría de la universidad para que constituya un comité que en coordinación con el director estudio de la reorganización del instituto del formado”<sup>305</sup>.

Estos cursos se dirigieron a directivos y profesores de enseñanza media, de las regiones, encargados por el MEN. Dicha capacitación les otorgó los conocimientos que los hacía idóneos para desenvolverse en dicha labor.

La Escuela de Graduados fue uno de los más firmes propósitos de crear educación posgradual para docentes<sup>306</sup>. El interés por conformar en el nivel pos gradual no fue inicialmente un interés institucional, por el contrario fue producto de la recomendación que hicieron organismos internacionales como la UNESCO, quienes en 1970 le plantaron por primera vez al rector de la época la creación de una Maestría:

“El Rector comunicó que se recibió carta del Dr. Ángel Oliveros Alfonso nombrado consejero municipal de la UNESCO en el programa “Fondo especial de las Naciones

---

<sup>303</sup> Instituto Colombiano de Investigaciones Pedagógicas, “Cursos de Capacitación y perfeccionamiento del profesorado”, *Revista Colombiana de Educación* I.1. (1959): 54.

<sup>304</sup> “Actas... 1962” 17.

<sup>305</sup> “Actas... 1962” 17.

<sup>306</sup> “Actas... 1970” 209.

Unidas” para el proyecto de maestría en colaboración con la Universidad de Antioquia. Igualmente recordó que el Banco Mundial se muestra interesado en que esta universidad se apropie de la formación pedagógica de los profesionales de diversas áreas que desean dedicarse a la docencia”<sup>307</sup>.

Aunque dicho proyecto prospero solo hasta 1978, la sola invitación de un organismo internacional, ratificó que los proyectos de gran incidencia en educación habían llegado al país a través de organismos internacionales. La Universidad Pedagógica no se había consolidado como institución líder en la formación de profesionales de la educación en el ámbito nacional, su incidencia sólo era local y por invitación de otros se le pedía elevar la formación en el nivel posgradual.

### **Escuela de Educación física**

Uno de los institutos que se incorporó a la Universidad fue el Instituto de Educación Física, a través del acuerdo 09 de 1962, la licenciatura en educación física y salud venía funcionando como facultad, (Facultades de biología y química, Facultad de ciencias sociales y económicas, Facultad de filología e idiomas y Facultad de matemáticas y física,) sin embargo esto no la capacitaba para desarrollar formación con docentes en ejercicio, este impedimento lo solucionaron a través de dicho acuerdo, ya que quedó instituido en su articulado la *creación de cursos intensivos de formación de maestros y capacitación del Magisterio primario*<sup>308</sup> como parte de las funciones a desarrollar por dicho instituto.

## **3.5 Investigaciones**

La investigación, en la Universidad Pedagógica Nacional, tomó tiempo en desarrollarse e institucionalizarse. En 1962, el MEN sugirió la creación del Instituto de Investigaciones Pedagógicas<sup>309</sup>. Aunque la iniciativa fue apoyada por el consejo directivo de la

---

<sup>307</sup> “Actas... 1970” 213.

<sup>308</sup> “Actas... 1962” 24.

<sup>309</sup> “Actas... 1961-1962” 27.

Universidad, existía mucha desconfianza<sup>310</sup>, porque se “temía que el nuevo instituto rivalizara con la propia universidad en magnitud, recursos y liderazgo”<sup>311</sup>. La pretensión con la creación del Instituto fue proyectar a la UPN como la universidad líder en la formación de maestros en el país.

### 3.5.1 El Instituto de Investigaciones Pedagógicas

A pesar de las inquietudes, el Instituto fue creado como una dependencia más de la universidad bajo el control directo del Consejo Directivo, y se encargó del proceso de admisión, de los cursos posgraduales y de la investigación, con los siguientes objetivos específicos: a) investigación a escala nacional, para todos los niveles educativos, en psicología y pedagogía; b) preparación y adiestramiento de personal para la investigación, mediante cursos para postgraduados; c) selección de aspirantes a la UPN y sus dependencias<sup>312</sup>.

El Instituto de Investigaciones Pedagógicas sufrió un duro golpe con la creación del Instituto Colombiano de Pedagogía ICOLPE, establecido en el contexto de la reforma académica y administrativa de 1969<sup>313</sup>. El ICOLPE mantuvo la proyección nacional que pretendía tener la Universidad y tuvo como objetivos la “investigación educativa, asesoría pedagógica y producción de materiales educativos”<sup>314</sup>. A pesar de que se instituyó anexo a la Universidad, el nuevo instituto dependía de la financiación directa del MEN, lo que implicó atender los requerimientos del Ministerio. Entre sus funciones se señalan: a) adelantar investigaciones en todas las ramas de la educación; b) prestar asesoría al MEN y a las Unidades departamentales en los diversos aspectos de la educación; c) diseñar textos y materiales educativos; d) construir centros de documentación en educación<sup>315</sup>.

---

<sup>310</sup> “Actas... 1961-1962” 32-33.

<sup>311</sup> “Actas... 1961-1962” 27.

<sup>312</sup> “Actas... 1963” 42.

<sup>313</sup> “Actas... 1968” 13.

<sup>314</sup> “Actas... 1969” 290.

<sup>315</sup> “Actas... 1969” 290 – 291.

Posteriormente, el ICOLPE se transformó en el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica (CIUP), cuya existencia se extiende hasta el presente.

Para garantizar que los resultados de las investigaciones fueran conocidos y divulgados se creó el Fondo de Publicaciones. Su función era la divulgación de: “los propósitos, proyectos, programas y reglamentos, cartillas, textos de estudio y capacitación”, elaborados o recomendados por la Universidad<sup>316</sup>. La primera publicación oficial de la UPN fue la Revista Educación (1978). Sin embargo, desde tiempo atrás se sentía la necesidad de una publicación en la que se pudieran socializar las reflexiones, resultados de las investigaciones, y en general la compilación de “toda una gama de inquietudes con miras al mejoramiento cuantitativo de la educación”<sup>317</sup>.

### **3.5.2 Investigaciones publicadas**

En los archivos de la UPN se encuentra un fondo específico de investigaciones y publicaciones que, muy sintomáticamente, se encuentra casi vacío. La fuente principal para el estudio de las investigaciones desarrolladas por las diferentes instancias de la Universidad es, para la época, la Revista de Educación, órgano de difusión del Ministerio de Educación Nacional<sup>318</sup>.

La investigación en la primera etapa de la UPN, se desarrolló predominantemente en torno a los métodos de enseñanza, el carácter de los textos publicados sobre este tema es el de recomendaciones o directrices prácticas para el aula. El papel del juego en la educación se desarrolló a través de la recopilación y exposición de estudios realizados por terceros y la crítica de estas fuentes de información. Se adelantaron algunos trabajos sobre motivación y sus problemas en la enseñanza, que fueron básicamente compilaciones de recomendaciones prácticas para el trabajo en aula. Los trastornos del lenguaje, también representaron un área de interés, que se estudió a través de la recopilación y comentario de

---

<sup>316</sup> “Actas... 1965” 68.

<sup>317</sup> Buitrago Carlos A, “Prologo” *Revista Colombiana de Educación*. 1 (1978): 9.

<sup>318</sup> Una de las características de estos artículos es que lastimosamente no citan fuentes ni bibliografía, en ocasiones muchos de los artículos no tienen autor o no explican quién es.

obras científicas. La investigación sobre las disciplinas básicas de investigación de las ciencias de la educación, como pedagogía, antropología y sociología de la educación, se desarrollaron a través de la recopilación y crítica de textos sobre el tema. Las publicaciones sobre psicología de la educación, en general, se limitan a exponer recomendaciones prácticas y aplicaciones de algunos principios científicos en el aula.

“En 1955, Johann Friedrich Herbart sugería llamar la atención de los educandos para intensificar el interés por el aprendizaje y desde allí desarrollar las capacidades del individuo. Dichos postulados pretendían formar en los docentes aquellos personajes capaces de guiar, llevar o conducir al estudiante. Si el maestro ha de desarrollar un programa que no interesa a los alumnos, tiene la obligación de estimular ese deseo de posesión de la vida psíquica que le es adjunta, por medios externos que no sean violentos ni la promesa de resultados artificiales de valor convencional. Plantear un problema, intensificar una necesidad de carácter intelectual, determinar el desequilibrio mental, parece una intensión aprovechable de Herbart”<sup>319</sup>.

Ya desde 1955 la teoría de Herbart se planteaba como importante en la formación docente: este aspecto lo abordó Eduardo Barajas, asesor del MEN y quien escribió en la *Revista Educación*.

Otra de las publicaciones relevantes, halladas en la *Revista Educación* fue la de Víctor García Hoz, investigador del MEN a través del artículo titulado: “Concepto y Contenido de la sociología de la educación”<sup>320</sup>, expone cómo los estudios psicotécnicos muestran las incongruencias que se deben analizar a la hora de escoger la profesión. De allí la importancia de apoyar la iniciativa de la creación de “Centros de Orientación Profesional” que permitan a todas las personas elegir la profesión que más le convenga de acuerdo con su vocación.

---

<sup>319</sup> Barajas Eduardo, “Juan Federico Herbart, la Pedagogía” *Revista Colombiana de Educación*. I. 1. (1955) 30.

<sup>320</sup> García Hoz Víctor, “Concepto y Contenido de la sociología de la educación” *Revista Colombiana de Educación*. I. 2. (1955): 21.



Otro de los artículos que llama la atención fue el titulado “Cursos de capacitación y perfeccionamiento del profesorado colombiano”<sup>321</sup> allí desarrolló una estrategia de implementación de metodologías para los cursos de capacitación, las que debe seguir el plan de acción que cada director o decano de la especialidad trazara según los siguientes criterios: a) información general sobre la materia o grupo de materias afines que fueran objeto del seminario; b) material didáctico mínimo que la enseñanza de esas asignaturas exige, modo de adquirirlo y conservarlo, usos prácticos; c) metodologías actualizadas para informar a los alumnos sobre los contenidos culturales, incluyendo métodos de trabajo del profesor y métodos de trabajo que debe enseñarle el alumno; d) visitas prácticas de observación en museos, centros de experimentación, etc.; d) evaluación de los conocimientos adquiridos. Desde este planteamiento ideal, el autor<sup>322</sup> critica el modo de ejecución de estas materias en pequeños cursos vacacionales.

Federico Arbeláez Lema, asistente del MEN y encargado de las publicaciones de la Revista Educación presenta el artículo “Trastornos de Lenguaje,”<sup>323</sup> donde hace una recopilación de las investigaciones que para la época se han desarrollado sobre el tema en otros países y la importancia que tiene en educación para brindar la atención necesaria en el desarrollo de las facultades del niño, pues “el lenguaje es el medio esencial que permite al niño entrar en comunicación con el mundo que lo rodea”.

El ciclo de conferencias del Dr. Omar Albarracín,<sup>324</sup> jefe de la Misión de Asistencia Técnica de la Unesco en Colombia, publicadas en la Revista de Educación, se basó en la recopilación de otras investigaciones, las cuales le sirvieron al autor para resaltar la importancia de la educación como institución exclusivamente humana, que le permitió al ser humano, la posesión de los bienes culturales.

---

<sup>321</sup> “Cursos de capacitación y perfeccionamiento del profesorado colombiano” *Revista Colombiana de Educación*, I.1, (1959) 52.

<sup>322</sup> No aparece el nombre del autor, lo que hace pensar que fue elaborado por el grupo editorial del MEN que manejó la revista.

<sup>323</sup> Arbeláez Lema Federico, “Trastornos de Lenguaje”, *Revista Colombiana de Educación*, II. 4 (1959): 33-38.

<sup>324</sup> Albarracín Omar, “Cultura y Educación”, *Revista Colombiana de Educación*, II. 4. (1959): 39-53.

En el artículo “Psicología y la formación del maestro,”<sup>325</sup> el Dr. Federico Arbeláez Lema resalta la importancia que tuvo para la formación de los docentes los elementos de la psicología, que le permitieron comprender con los niños fenómenos cotidianos.

“Con frecuencia basta poca cosa para que los niños que uno juzga insoportables, incorregibles, se conviertan en alumnos nuevos, calmados y aplicados. En una clase interfiere gran número de factores humanos: personalidad del educador, de los alumnos, autoridades de otros maestros, educadores de escuela e influencia familiar. Basta que uno de los elementos falle para que la homeostasis se rompa, para que se produzca la adaptación del alumno a su medio proveniente del mismo educador”<sup>326</sup>.

De esta manera, según el autor, el bagaje que acumule el profesor le permite comprender las razones y el motivo de la conducta del niño. En este sentido, el desarrollo del futuro maestro dependería de su “comprensión” de la conducta del estudiante, que le acercaría, más que cualquier otro medio, al alma de los jóvenes.

En el artículo “Psicología y la formación del maestro” del Dr. Federico Arbeláez Lema, se expone un tema específico de la “sociología de la educación”, comprendida como “la ciencia que tiene a su cargo el estudio de los elementos sociales que concurren en la educación”<sup>327</sup>. En este estudio se aborda el problema de las relaciones del maestro con la cultura, la economía y la política, a través de su actividad en escuela y la relación de esta con la sociedad.

El estudio de los métodos de enseñanza se desarrolla en el artículo “Métodos empleados en la actualidad”<sup>328</sup>, a través de la crítica a “métodos tradicionales de enseñanza”. Según el autor, los métodos se podían clasificar en: enseñanza verbal, meramente expositiva; procedimiento de dictado, y texto escolar. El documento, sostiene que se desconoce las leyes psicológicas del aprendizaje juvenil, con consecuencias negativas en el aprendizaje

---

<sup>325</sup> Arbeláez Lema Federico, “Psicología y la formación del maestro”, *Revista Colombiana de Educación*, II. 6 (1960): 9-18.

<sup>326</sup> Arbeláez 12

<sup>327</sup> Arbeláez 12-13.

<sup>328</sup> “Métodos empleados en la actualidad”, *Revista Colombiana de educación*. II. 6. (1960): 65.

del estudiante de primaria: el proceso educativo carece de resultado positivo, el aprendizaje se reduce a la memorización mecánica, y se impediría la formación el juicio crítico y las habilidades operativas. Respecto de los métodos de enseñanza en secundaria, se critica el método del “Conferencista”, que tiene como consecuencia, en los maestros, el delirio de sentirse profesores de universidad; y en los alumnos, el marginarse del proceso educativo.<sup>329</sup>

El artículo “Conceptos y perspectivas pedagógicas de las actitudes”<sup>330</sup>, es un artículo de carácter teórico, que se propone definir el concepto básico de actitud, entendido como las opiniones y disposiciones mentales, distinguiéndola de las normas concretas de acción o del hábito. A pesar de su carácter teórico, el texto expone una tendencia en toda la literatura científica de la UPN, que es la de proyectar reflexiones o recomendaciones prácticas en el aula, en este caso, se recomienda la comprensión, que en la adolescencia, los jóvenes asumen actitudes con el maestro, la escuela y el conocimiento, recalándose el valor de la antipatía o empatía que pueda generar el maestro en el aula.<sup>331</sup>

Con el título “Nuestro Sistema Educativo”<sup>332</sup> se publica un análisis del sistema educativo colombiano donde se exponen las necesidades de formación, capacitación y perfeccionamiento de los docentes en el país. La intención del texto es destacar la importancia de la orientación pedagógica de los estudiantes de licenciaturas y de los docentes en ejercicio, justificando la extensión de la cobertura de los cursos de capacitación.

En la ponencia “El juego mental trabajo para el desarrollo pedagógico”<sup>333</sup>, la profesora de la UPN, Aura Barreto Celi, analiza la obra de reconocidos pedagogos como Montessori, Decroly, Federico Queyrat, para destacar la importancia del juego en diversos aspectos de

---

<sup>329</sup> “Métodos...” 62.

<sup>330</sup> García Hoz 53.

<sup>331</sup> García Hoz 60.

<sup>332</sup> “Nuestro problema educativo”, *Revista Colombiana de Educación*, II. 7. (1960): 87.

<sup>333</sup> “Actas... 1954” 341.

la vida del niño, específicamente en la educación primaria y en la evaluación y orientación vocacional.

Otra aproximación al tema del juego es presentada, por Mercedes García Briceño, en el artículo “El juego en la educación y el desarrollo de los individuos”<sup>334</sup>. Como en el caso anterior, el estudio se basa en el análisis de la literatura científica sobre el tema, desarrollada por autores como Herbert Spencer, Colozza, Cross y Claperede. En el texto se desarrolla la idea de la importancia de la implementación del juego en infantes, en una variante específica que es el canto. El canto, según García Briceño, no es otra cosa que un juego estético. Este contribuye a la labor educativa, ya que el ritmo podría gravar en “la insipiente memoria infantil” estrofas didácticas seleccionadas.<sup>7</sup>

A manera de conclusión de este tercer y último capítulo, se puede afirmar que la formación de docentes en la primera época de la UPN produjo un perfil específico de licenciado, donde predominó el componente disciplinar de la licenciatura escogida. En este perfil, la formación en ciencias de la educación no tenía el mismo peso o protagonismo, el número de materias y las horas dedicadas contaban con una proporción sustancialmente menor comparadas con las materias del componente disciplinar. Con la reforma de 1968, el componente institucional casi desapareció; de este dependía la reproducción de valores que las directivas planteaban como esenciales en el perfil profesional.

La preparación de maestros profesionales, con el perfil específico definido por el plan de estudio de la UPN, tuvo como consecuencia una débil formación en pedagogía y educación (a excepción de los licenciados con especialidad en ciencias pedagógicas), lo que produjo una baja participación de los profesores en el diseño y construcción de modelos pedagógicos propios.

El predominio del componente disciplinar se asoció con la implementación de disciplinas científicas y tecnológicas modernas en la educación media, la cual respondió a

---

<sup>334</sup> “Actas... 1954” 354.

la política de modernización de la Alianza para el Progreso. Es el caso del INEM, en donde se emplearon la mayoría de egresados de la UPN. Otro caso que refuerza esta tesis es el descrito en el numeral 3.1 (De la Escuela Normal Superior a la Universidad Pedagógica Nacional), de la creación de la Universidad Pedagógica de Colombia, que pese a que obedeció a propuestas de la restauración conservadora, incorporó objetivos modernizadores como la preparación de ingenieros para la industria siderúrgica. De esta forma se comprueba la tesis de García, de que la instrucción pública y la pedagogía son prácticas “ancladas en la vida institucional y moral del país”<sup>335</sup>.

Las materias que constituyen al componente institucional, seminario bolivariano, lógica, técnicas bibliográficas, cultura filosófica religiosa y propedéutica filosófica, tienen como propósito proveer de sentido al ejercicio científico y docente. Algunas de estas materias se corresponden directamente con la doctrina del partido Conservador<sup>336</sup>, que gobernó entre 1946 y 1953, e hizo de los gobiernos militares de Rojas Pinilla (1953-1957) y la Junta Militar(1957-1958) y del Frente Nacional hasta su última presidencia (Misael Pastrana Borrero, 1970-1974). Esta constatación, apoya la tesis de Martha Herrera<sup>337</sup>, que, con el desmantelamiento de la Normal Superior se comenzaron a desarrollar instituciones restauradoras de los valores conservadores de la época. Por otra parte, se apoyó la tesis mencionada de García y González, sobre la profunda influencia de la política en las instituciones educativas, en este caso de forma directa, afectando los planes de estudio y los perfiles de los maestros profesionales. Esta tesis se vio apoyada por el fenómeno de la casi desaparición del componente de filosofía institucional en la reforma de 1968, la cual fue producto de las transformaciones institucionales producidas por la movilización política y social de la comunidad educativa en esta época, como lo hemos señalado en el capítulo II.

El análisis de los planes de estudio según el carácter de las materias prácticas y teóricas no permite reconocer la tendencia general de la implementación cada vez mayor de

---

<sup>335</sup> García *La educación* 25-26.

<sup>336</sup> González *Para leer la política* 23.

<sup>337</sup> Herrera *Los intelectuales* 116 – 117

materia prácticas o teórico prácticas en las instituciones de formación docente. Esta tendencia se asoció con una influencia limitada de las ideas de la Escuela Nueva. Sin embargo, se encontró que existió una diferencia evidente entre maestros normalistas y los maestros egresados de la UPN. Esta diferencia estribó en la proporción de materias prácticas o teórico-prácticas que compusieron los planes de estudio responsables de la formación de los dos tipos de maestro. La mayor proporción materias teóricas específicas de la formación de licenciados en la UPN, se asoció a una mejor calidad, lo que fue una característica de la educación superior en Colombia.

Por otra parte la proporción superior de materias prácticas en la formación normalista se asoció con una calidad pésima en la educación de este tipo. Esta diferencia se relacionó con el lugar ocupado por los dos tipos de maestros: los licenciados de las universidades fueron formados para ejercer en la educación secundaria ubicada en las ciudades, mientras que los normalistas ejercían en mayor número en zonas rurales y exclusivamente en primaria. Esta situación se planteó como un indicio de que el perfil profesional de los maestros estuvo relacionado con el problema de la exclusión, debido a que se hizo evidente que existió una educación diferenciada no solo para estudiantes de la zona rural y urbana sino también para los docentes que recibieron diferente formación, según el lugar desde donde se tuviera acceso a la educación: universidad o normal.

Los servicios de capacitación ofrecidos por la UPN, se inscribieron dentro de la tendencia, del sistema educativo colombiano, de la mediocre o nula formación docente. Si bien la capacitación se refería a unos mínimos de especialización, en tiempos cortos, contribuía a darle un estatus de “formación” al personal que ya ejercía la docencia, en contradicción con los requerimientos que se exigían a los profesionales de la educación. Sí se observan las diversas formas de educación no formal que ofreció la Universidad, se puede señalar que en aras de brindar diversos tipos de formación se abrió el camino para hacer ver a la adquisición de conocimientos en metodologías de la educación, como un tipo de formación muy básico al que cualquiera, sin importar el grado de escolaridad, podía acceder, en detrimento de los esfuerzos que por otro lado la universidad estaba haciendo para formar de manera profesional a licenciados.

La producción científica de la UPN nula o limitada a la publicación de la *Revista de Educación* del Ministerio de Educación Nacional, expone una tendencia de los trabajos a limitarse, en la investigación, a realizar compilaciones, análisis y críticas de literatura científica producida en Europa y Norteamérica. En estos estudios publicados no encontramos reportes de investigación básica o de experimentación. Los autores de la mayoría de publicaciones se limitaban a desarrollar los postulados de la psicología y la pedagogía moderna<sup>338</sup>, y a justificar las nuevas prácticas de enseñanza a partir de los teóricos de las diferentes disciplinas. Además de la crítica de textos, y la crítica de opinión, existió una marcada tendencia en los textos producidos a exponer recomendaciones prácticas para la labor en el aula, este factor señala una preocupación preponderante por los temas prácticos del ámbito educativo, lo que se relaciona con la pobre producción teórica y la casi nula investigación básica.

Es lamentable señalar que en las Actas de Rectoría aparece el Fondo de Publicaciones, pero brillan por su ausencia las publicaciones reales de la universidad. Para el periodo analizado, no se encontraron revistas, folletos, etc., que fuesen producto de la investigación o de la producción de estudiantes o profesores universitarios. En la UPN, no se desarrollaron investigaciones y publicaciones, el periodo 1953-1974, este aspecto sólo se materializó con la apertura de la Escuela de Graduados, y, a partir del 1978, con la apertura de la Maestría en Educación y la publicación de la Revista Colombiana de Educación, (el mismo nombre que en 1959 tuvo el órgano difusor del MEN).

---

<sup>338</sup> “Actas... 1954” 324-364.

## 4. Conclusiones

La política educativa en Colombia durante la segunda mitad del siglo XX no puede ser entendida en términos estrictamente pedagógicos o educativos. El presente estudio evidencia como factores políticos y económicos son fundamentales en el análisis de la formulación, desarrollo y consolidación no solo de las políticas nacionales y locales de educación, sino también de la red de instituciones y agentes que se construye a lo largo del tiempo. Más importante aún para esta investigación fue determinar el desarrollo de la formación docente en el país, sus dificultades, avances y desafíos en un contexto histórico de convulsión política y transformaciones en el sector educativo.

La historia de la educación en el país continúa esperando para ser explorada desde múltiples perspectivas y contribuir así a la comprensión de las problemáticas presentes. Además hace falta mirar con más detenimiento la labor del docente en Colombia. Tal preocupación motivó la elaboración de este análisis que presenta como conclusión general que la formulación de la profesionalización y especialización del maestro en el país se dio tardíamente y no precisamente como parte de un proyecto educativo sólido diseñado para aminorar la desigualdad en el acceso a un derecho fundamental y la mala calidad académica sino, más bien, como respuesta a intereses inmediatos de carácter políticos y económicos que promovían el desarrollo de la nación a partir de la preparación de mano de obra calificada.

En ese sentido, la creación y consolidación de la Universidad Pedagógica Nacional en 1954 se enmarcó dentro del proceso de modernización del aparato productivo colombiano y que fue respaldado y direccionado por la política de la Alianza para el Progreso. Converge asimismo una oleada de movilizaciones sociales en respuesta a los excesos autoritarios del Frente Nacional y que buscaban reducir la exclusión política y social que



afectaba a diferentes sectores de la sociedad. El papel de la Universidad Pedagógica Nacional fue preponderante como entidad educativa encargada de la formación de docentes, especialmente de quienes ejercerían su labor en los centros de enseñanza media (INEM) instalados en zonas urbanas.

Como se mostró a lo largo del estudio, las universidades pedagógicas surgen en un contexto de profunda exclusión social, lo que se traduce en que la mayoría de la población tuvo un acceso nulo o limitado a su derecho a la educación, o de tenerlo, este fue de pésima calidad. La exclusión social se ligó a la exclusión de tipo político ya que se acrecentó la imposibilidad de la participación ciudadana en espacios de toma de decisiones que afectaban a lo público. Durante el proceso de consolidación de la Universidad como centro de la pedagogía, los fenómenos de exclusión definieron el modelo educativo tanto dentro del aula de educación básica como en la universitaria.

Una segunda conclusión se desprende de la primera: las políticas educativas dan cuenta de las complejas y dinámicas relaciones entre el campo y la ciudad en Colombia. En los centros urbanos que empezaban a expandirse se instalaban los docentes con más amplia preparación relegando a las escuelas rurales de básica primaria. La escolaridad diferencial fue uno de los factores definitivos de la política educativa a mediados del siglo XX y que fundamenta los primeros años de formación docente en el país. Las estadísticas publicadas en informes del Ministerio de Educación Nacional revelan la desigualdad en el acceso a la educación para los pobladores de las zonas rurales y urbanas: el tiempo de escolarización es menor en el campo, por ejemplo. De igual manera, los informes institucionales y otras fuentes históricas permiten observar con detenimiento las contradicciones que atravesó el Estado para llevar a cabo el plan modernizador para el país. Aunque algunas autoridades expresaron su preocupación por la inequidad en el sistema educativo, que reforzaba un modelo academicista, no se tomaron medidas que a largo plazo permitieran su mejoramiento. Así, pese a que se promovía la formación de estudiantes en la media vocacional, la infraestructura continuaba ineficiente manteniéndose la oferta de bachillerato clásico. El paso más significativo fue la creación de los INEM para la capacitación técnica de los estudiantes. También se dieron algunos avances en relación con

la formación de los docentes con la implementación de mecanismos de capacitación - clases radiales, cursos por correspondencia, etc.-. Vale destacar además que la escolaridad diferencial estuvo determinada por el mercado laboral ya que los docentes se desplazaban a los centros urbanos en donde tenían la posibilidad de obtener mejores ingresos económicos. Dicho elemento es fundamental, si se tiene en cuenta que la labor docente ha estado relegada respecto a los honorarios de otras profesiones.

Otro de los elementos a tener en cuenta sobre la política educativa en tal contexto es la escasa oferta de docentes preparados. En la década de 1950, el Plan Quinquenal de Educación señalaba que solo uno de cada tres profesores en ejercicio se había formado en docencia. De modo que, como respuesta parcial a tal problemática los gobiernos de turno crearon estrategias de formación docente en las que predominaron la improvisación e intereses partidistas. No obstante, las universidades de carácter pedagógico se fortalecieron pese a que el plan impuso un plan de financiación lesivo para la educación pública. Aun con el establecimiento de las universidades pedagógicas no fue posible suplir de manera inmediata la demanda de docentes por lo que se incentivaron mecanismos como la jornada nocturna en la UPN para acelerar su formación a costa de la calidad de los egresados, además de otros mecanismos. Asimismo, los nuevos docentes seguían concentrándose en los centros urbanos manteniendo el acceso desigualdad a la educación respecto a las zonas rurales del país. El plan quinquenal puso en evidencia la dificultad de integrar el sector público y privado en aras de un mejor sistema educativo.

No obstante, la exclusión, que se reprodujo al interior de la UPN, generó acciones de resistencia que promovieron posteriormente el fortalecimiento y autonomía de la institución por parte de los estudiantes y profesores, quienes a través de la organización y la movilización social lograron transformar el perfil profesional de los docentes que habrían de formarse en la UPN. Sin duda, la protesta estudiantil otorgó otro sentido a la vida universitaria, pero sobretudo, al papel que desempeñaba el docente en el acontecer nacional.

A finales de los años sesenta, no solo en las aulas se experimentó la desigualdad en el acceso de la educación. También se vivenció al interior de la vida universitaria el cierre a la participación estudiantil en los procesos de fortalecimiento institucional y de accesibilidad a la educación. El proceso de construcción de la universidad en el que intervenía la comunidad universitaria se vio obstruido por una serie de restricciones en los órganos colegiados de la UPN que derivaron de las medidas autoritarias del Frente Nacional. Ante el autoritarismo de las directivas y del gobierno, los estudiantes y profesores pertenecientes a la UPN reaccionaron con la conformación de organizaciones estudiantiles de largo alcance para la defensa de la libertad de cátedra y de pensamiento, y de la calidad académica; además de luchar contra la imposición de un modelo de educación superior basado en la religión católica.

La movilización de la comunidad universitaria realizó esfuerzos monumentales en la reestructuración del gobierno universitario que condujeron a la reforma académica de 1968 y al paro nacional universitario en 1970 convirtiéndose en estandarte de la organización y protesta social en el país. La UPN emprendió un camino hacia la renovación del conocimiento científico y la profesionalización de la pedagogía. En esa vía, el perfil de los educadores siguió lineamientos modernos que cambiaron la ciencia y la práctica docente.

Además del contexto que envolvió el surgimiento de la UPN, este estudio se interesó por desentrañar aspectos al interior de ella, más exactamente la investigación sugirió la importancia de establecer las conexiones de la institución con el Estado, la sociedad y los agentes que la integraron la UPN en sus primeros años y, que por demás, constituye un punto de partida para la comprensión del papel pionero de esta universidad.

Reconstruir la historia de la UPN no es en nada irrelevante pues acercó al reconocimiento de figuras destacadas en la historia de la educación -por citar un caso, su primera rectora-, las polémicas que se generaron, las disputas y los juegos de intereses al interior de la vida universitaria. De manera paralela se señaló el lugar definitivo de la mujer docente desde los orígenes de la UPN, cuando se creó el Instituto Pedagógico con el fin de formar mujeres educadoras, entrados los años veinte del siglo pasado. La profesionalización de la mujer docente es un tema que desborda la investigación pero que queda reseñado por su

relevancia dentro de la historia de la educación en el país. La aparición del Instituto de Investigaciones Pedagógicas también despierta interés porque se convirtió en bastión de la investigación académica que condujo a la UPN a transformar su modelo educativo en pro de constituirse en centro de ciencia y pedagogía a nivel nacional.

Un eje de la institución universitaria fueron sus estudiantes, quienes tuvieron la responsabilidad de educar a la población del país. Se hizo un intento por reconstruir los planes de estudios de algunas licenciaturas con el objeto de acercarse al perfil profesional del docente y sus transformaciones. De esa manera, se hacen visibles las diferencias entre los docentes normalistas y los licenciados egresados de la UPN. Cada programa con un énfasis distinto, muestra que los licenciados contaron con una formación más disciplinar mientras que la de los normalistas fue enfocada hacia las ciencias de la educación. Aun así, tanto licenciados como normalistas se mantuvieron distantes respecto al área de investigación educativa/pedagógica o de la adquisición de herramientas para la consolidación de modelos pedagógicos que los involucrara más directamente con las problemáticas del país. Es decir, que la profesionalización del docente en Colombia se ajustó a un modelo tradicional en que la educación se entendía como la trasmisión de conocimientos o la implementación de modelos pedagógicos traídos de afuera sin considerar el contexto nacional o local. Lo anterior puede explicar por qué los educadores no fueron reconocidos como intelectuales en su campo hallándose en una posición de desventaja en la esfera cultural y social del país.

En esa vía, se justifica el interés por la producción académica de la UPN, particularmente en sus órganos de difusión. La revisión de tales publicaciones contribuyó a distinguir las desconexiones entre la teoría y la práctica en el ámbito docente. En la investigación científica promovida en la UPN se avanzó en áreas como la descripción del método y lo teórico-disciplinar, dejando de lado el análisis de la educación desde lo social o lo político.

La historia de la profesión docente en el país aún está por revisarse. El ejercicio investigativo que se adelantó buscó combinar algunos elementos como la política pública de educación, la vida universitaria y el contexto social y político en aras de conocer más de

cerca la función de los educadores en la historia del país. Abre la discusión sobre los desafíos para una política educativa más equitativa y adecuada considerando los procesos de exclusión en los que se ha insertado históricamente; igualmente invita a reflexionar sobre el lugar que ocupa la investigación académica y la innovación dentro del ejercicio docente.

# Bibliografía

## 1.1 Fuentes primarias

### 1.1.1 Publicaciones periódicas

*El Espectador*. 1970.

*El tiempo* 1971

Ministerio de Educación Nacional. *Revista Colombiana de Educación* V.1, V.2, V.3, V.4, N.1 , N.2, N.3, N.4, N.5, N.6, N.7 (1959 a 1960). 1959

### 1.1.2. Archivo de la Universidad Pedagógica Nacional

Archivo Rectoría UPN . *Actas, Acuerdos, Resoluciones* 1955 - 1959..

—. *Actas, Acuerdos, Resoluciones* . 1960 – 1961

—. *Actas, Acuerdos, Resoluciones*. 1962.

—. *Actas, Acuerdos, Resoluciones*. 1963.

—. *Actas, Acuerdos, Resoluciones*. 1964.

—. *Actas, Acuerdos, Resoluciones*. 1965 - 1966.

—. *Actas, Acuerdos, Resoluciones*. 1966.

—. *Actas, Acuerdos, Resoluciones*. 1967.

—. *Actas, Acuerdo, Resoluciones*. 1968.

—. *Actas, Acuerdos, Resoluciones*. 1969.

—. *Actas, Acuerdos, Resoluciones*. 1970.

—. *Actas, Acuerdos, Resoluciones*. 1973 - 1974.

Archivo Rectoría UPN. *Actas, Acuerdos*,

—. *Actas, Acuerdos*. 1960 - 1961.

—. *Actas, Acuerdos*. 1962.

—. *Actas, Acuerdos*. 1963.

Archivo Rectoría UPN. *Actas Consejo Académico Directivo*. 1972.

Archivo Rectoría UPN. *Actas Consejo Directivo*. 1971.

Archivo Rectoría UPN. *Actas de grado*. 1953- 1974.

—. *Actas de grado*. 1956 - 1965.

—. *Actas, Acuerdos, Decretos*. 1955.

Archivo Rectoría UPN. *Actas, Decretos*. 1956.

—. *Acuerdos, Decretos* 1960.

—. *Acuerdos, Deretos, Varios*. 1957.

—. *Decretos*. 1951 - 1954.

—. *Informes, Decretos*. 1958.

Archivo Rectoría UPN. *Planes de Estudio*. 1952- 1958.

### **1.1.3 Leyes y decretos**

República de Colombia. *Decreto 2113 de 1956*.

—. *Decreto 2655 del 10 de octubre de 1953*.

—. *Decreto 0277 de 1958*. Diario Oficial, 16 de julio de 1958.

—. *Decreto 1710 de 1963*. sábado 31 de agosto de 1963.

—. *Decreto 2059 de 1962*. Diario Oficial, jueves 30 de agosto de 1962.

—. *Decreto 208 de 1957*.

- . *Decreto 2113 de 1953*.
- . *Decreto 3153 de 1968*. Diario Oficial, 22 de enero de 1969 .
- . *Decreto legislativo 250 del 26 de febrero 1971* . Diario Oficial, 3 de marzo de 1971.
- . *Decreto legislativo número 0136 de 1958* . Diario Oficial, Abril 30 de 1958.
- . *Resolución 322 de 1958*. Diario Oficial
- . *Ley 111 de 1960*.
- . *Ley 73 de 1962* . Diciembre 4 1962.

### 1.1.2 Documentos impresos

Ministerio de Educación Nacional Colombia *Trabaja. Conferencias radiales de los señores Ministros del Despacho*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1954.

—. *Informe del Proyecto para el I Plan Quinquenal*. Bogotá: Imprenta de la Nación, 1957

—. *Plan quinquenal: educación campesina I: primera parte*. Bogotá: Editorial: El Ministerio, 1955-1956.

—. *Plan quinquenal: educación industrial, comercial, femenina, física. Oficina de Planeación. Centro de Documentación e Información*. Bogotá: El Ministerio, 1956.

—. *Programas experimentales para el ciclo profesional normalista / Ministerio de Educación Nacional. División de Educación Superior y Normalista. Oficina Administrativa para Programas Educativos Conjuntos. OAPEC*. Bogotá: El Ministerio, 1965.

Ministerio de Educación Nacional. *Memoria del Ministro de Educación Nacional*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1930.

—. *Memoria del Ministro de Educación Nacional*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1931.

—. *Memoria del Ministro de Educación Nacional*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1933.

—. *Memoria del Ministro de Educación Nacional*. Vol. I. Bogotá: Imprenta Nacional, 1933.



- . *Memoria del Ministro de Educación Nacional*. Vol. I y II. Bogotá: Imprenta Nacional, 1934.
- . *Memoria del Ministro de Educación Nacional*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1936.
- . *Memoria del Ministro de Educación Nacional*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1939.
- . *Memoria del Ministro de Educación Nacional*. Vol. I y II. Bogotá: Imprenta Nacional, 1940.
- . *Memoria del Ministro de Educación Nacional*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1941.
- . *Memoria del Ministro de Educación Nacional*. Vol. I y II. Bogotá: Imprenta Nacional, 1943.
- . *Memoria del Ministro de Educación Nacional*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1951.
- . *Memoria del Ministro de Educación Nacional*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1952.
- . *Memoria del Ministro de Educación Nacional*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1956.
- . *Memoria del Ministro de Educación Nacional*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1957. - 1958.
- . *Memoria del Ministro de Educación Nacional*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1958.
- . *Memoria del Ministro de Educación Nacional*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1959.
- . *Memoria del Ministro de Educación Nacional*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1960.
- . *Memoria del Ministro de Educación Nacional*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1962.
- . *Memoria del Ministro de Educación Nacional*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1963.
- . *Memoria del Ministro de Educación Nacional*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1964.
- . *Memoria del Ministro de Educación Nacional*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1965.
- . *Memoria del Ministro de Educación Nacional*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1966.
- . *Memoria del Ministro de Educación Nacional*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1967.
- . *Memoria del Ministro de Educación Nacional*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1968.
- . *Memoria del Ministro de Educación Nacional*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1969.
- . *Memoria del Ministro de Educación Nacional*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1970.

- . *Memoria del Ministro de Educación Nacional*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1972.
- . *Memoria del Ministro de Educación Nacional*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1973.
- . *Memoria del Ministro de Educación Nacional*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1974.

## 1.2 Fuentes secundarias

### 1.2.1 Fuentes electrónicas

<http://www.humanas.unal.edu.co/historia/publicaciones/anuario/>

<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/viewFile/2358/2216>

[http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/17\\_07pole.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/17_07pole.pdf)

### 1.2.2 Artículos de Revistas

- Buitrago, Carlos A. «Prologo .» *Revista Colombiana de Educación* (Universidad Pedagógica Nacional. Centro de Investigaciones.) 1 (1978).
- Calvache López, José Edmundo. «Caracterización de la Formación de Educadores a nivel superior en Colombia durante el «Frente Nacional»: 1958-1974.» *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia) 6, n° 6 (2004).
- Gerardo, Molina. «La reforma universitaria en Colombia .» *Revista de la Universidad Nacional UN: Revista de la Dirección de Divulgación Cultural*. 3, n° 6 (Abr.May.Jun. 1946).
- Jaramillo Jaramillo, Juliana “Educación y asociaciones voluntarias en Colombia 1860-1880. Demandas e iniciativas educativas desde la sociedad”, *ACHSC* 1. 41 (2014)
- Iregui, Ana M, Ligia Melo, y Jorge. Ramos. «La educación en Colombia: análisis del marco normativo y de los indicadores sectoriales.» *Revista de Economía del Rosario* (Banco de la República), 2006.
- Ríos Beltrán, Rafael. «De la pedagogía a las ciencias de la educación: una lectura desde el saber pedagógico colombiano.» *Revista Educación Y Pedagogía. Facultad de Educación Universidad De Antioquia* XVIII (2006).

Ríos Beltrán, Rafael. «Las ciencias de la educación en Colombia: Algunos elementos históricos sobre su apropiación e institucionalización. 1926 – 1954.» *Memoria Y Sociedad. Pontificia Universidad Javeriana VIII* (2004).

### 1.2.3 Libros

Ayala Diago, César Augusto. *Exclusión, discriminación y abuso de poder en el tiempo del Frente Nacional : una aproximación desde el análisis crítico del discurso*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2008.

Bohórquez Casallas, Luis A. *La evolución educativa en Colombia*. Bogotá: Cultural Colombiana, 1956.

Beltrán, Rafael Ríos, y Javier Sáenz Obregón, . *Saberes, sujetos y métodos de enseñanza : reflexiones sobre la apropiación de la Escuela Nueva en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia , 2012.

Caballero Caballero Argaéz, Carlos; Pachón Buitrago, Mónica; Posada Carbó, Eduardo (Comp.). *Cincuenta años de regreso a la democracia: nuevas miradas a la relevancia histórica del Frente Nacional*. Bogotá: Universidad de los Andes, 2012

Cardozo, Ciro, y Bringnolu, Pérez. *Los Métodos de la Historia: introducción a los problemas, métodos y técnicas de la historia demográfica, económica y social*. . México: Grijalbo, 1997.

Dussel, Inés; Caruso, Marcelo, *La invención del Aula: una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos aires, Santillana, 1999 174.

Escolano Benito, Agustín. *Historia de la Educación*. Madrid: Anaya, 1984.

\_\_\_\_\_ «La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales.» En *La historiografía educativa. Tendencias generales* , de N. Y VIÑAO FRAGO, A DE GABRIEL. Barcelona: Ronsel, 1997.

García Quiceno, Wilson. *La educación colombiana : 1950-2000 : medio siglo de imposiciones*. Manizales: ARS Serigrafía Ediciones, 2000.

González, Fernán. *Educación y Estado en la Historia de Colombia*. Bogotá: CINEP, 1979.

- González, Fernán. *Para leer la política: ensayos de historia política colombiana* / Fernán E. González. Bogotá: Cinep, 1997.
- Gutierrez Sanín, Francisco. *Lo que el viento se llevó: los partidos políticos y la democracia en Colombia 1958-2002*. Bogotá : Norma, 2006.
- Helg, Aline. *La Educación en Colombia 1918-1957*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Plaza & Janes , 1987.
- Herrera, Martha Cecilia. *Modernización y escuela nueva en Colombia : 1914-1951*. Bogotá: Plaza & Janés, 1999.
- Herrera, Martha Cecilia, y Low, Carlos. *Los intelectuales y el despertar de una cultura del siglo. El caso de la Escuela Normal Superior una historia reciente y olvidada*. Bogotá: UPN, 1994.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP. *Los maestros en Bogotá, espejos y reflejos : imagen e identidad de los maestros y maestras en Santa Fe de Bogotá*. Bogotá: IDEP, 1999.
- Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico IDEP. *Misión Ciencia Educación y Desarrollo. La Formación de Educadores en Colombia*. Bogotá: IDEP, 1997.
- Jiménez, Absalon, y Helwar Figueroa. *Historia de la Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá: UPN, 2002.
- Lebot, Ivon. *Educación e Ideología en Colombia*. Medellín: La carreta editores, 1979.
- Martínez boom, Humberto y Noguera Carlos E. *Crónica del desarraigo: historia del maestro en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1989.
- Nieto Caballero, Agustín. *La escuela activa*. Bogotá: Presencia, 1989.
- Ocampo López, Javier. *Creación y fundadores de la Universidad Pedagógica de Colombia*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2003.
- . *Educación, humanismo y ciencia : historia de las ideas fundamentales en el desarrollo de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia* . Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Parra Sandoval, Rodrigo. *Escuela y Modernidad en Colombia*. Vol. IV. Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1996.
- . *Los maestros colombianos* . Bogotá: Plaza & Janés Editores, 1986.

- Quiceno C, Humberto. *Pedagogía Católica y Escuela Activa en Colombia (1900-1935)*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia, 1988.
- Radke, Francisca. *Historia del Instituto Pedagógico Nacional para señoritas*. Bogotá: Editorial El Gráfico, 1936.
- Sáenz Obregón, Javier, Oscar Saldarriaga, y Armado Ospina. *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad de Colombia, 1903-1946*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia. Ediciones Uniandes, 1997.
- Sánchez Ángel, Ricardo. *Huelga. Las luchas de los trabajadores en Colombia, 1975-1981*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2009.
- Vera, César, y Alfredo Molano. *Evolución de la política educativa en el siglo XX*. Bogotá: Centro de Investigaciones Pedagógicas CIUP, 1982.
- Zuluaga, Olga Lucia. *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos. Editorial Universidad de Antioquia, 1999.